

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

Berenice Lurdes Borssoi

**TENSÕES E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO COMO POTENCIALIZADOR DA FORMAÇÃO E DA
PERSPECTIVA POLÍTICA DO PEDAGOGO**

Porto Alegre

2012

Berenice Lurdes Borssoi

**TENSÕES E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO COMO POTENCIALIZADOR DA FORMAÇÃO E DA
PERSPECTIVA POLÍTICA DO PEDAGOGO**

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

Orientadora: Prof^a. Dr. Maria Elly Herz Genro

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática

Porto Alegre

2012

CIP - Catalogação na Publicação

BORSSOI, Berenice Lurdes

TENSÕES E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
COMO POTENCIALIZADOR DA FORMAÇÃO E DA PERSPECTIVA POLÍTICA DO PEDAGOGO
/ Berenice Lurdes BORSSOI. - 2012.

296 f.

Orientador: Maria Elly Herz GENRO.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Política Educacional - Formação de Professores/Pedagogos - Reforma
Curricular. 2. Diretrizes Curriculares Nacionais - Curso de Pedagogia.
3. Estágio Curricular Supervisionado - Formação do Pedagogo. 4.
Universidade e Estágio: formação ético-política. 5. Estágio como
Liberdade - perspectiva política. I. GENRO, Maria Elly Herz, orient.
II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a).

Berenice Lurdes Borssoi

**TENSÕES E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO COMO POTENCIALIZADOR DA FORMAÇÃO E DA
PERSPECTIVA POLÍTICA DO PEDAGOGO**

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

Aprovada em 27 de Jan. de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr. Maria Elly Herz Genro (Orientadora)
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS)

Prof^ª. Dr. Elizabeth Diefenthaler Krahe
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS)

Prof^ª. Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes
(Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS)

Prof^ª. Dr. Maria Isabel da Cunha
(Universidade do Vale do Rio Sinos – UNISINOS)

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que acreditam que a educação é essencial à humanidade.

Aos meus pais Otávio e Gasparina que na mais pura simplicidade me ensinaram o valor do respeito e da humildade. Aprendi com eles o que é amor, perdão, responsabilidade e reconhecimento do outro. Sobretudo, que a educação e o trabalho dignificam o homem e o fazem crescer.

Ao Joel, pela compreensão e confiança nas minhas ausências e na solidão da escrita. Obrigada pelo incentivo, pela coragem e esperança!

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer:

... a Porto Alegre/Rio Grande do Sul, pela receptividade. Conviver com a tradição dos meus pais me fez repensar no reconhecimento do outro, pela cultura.

... à UFRGS, ao PPGEduc e às agências de fomento, Capes/CNPq, pela bolsa de estudo. À linha de pesquisa “*Universidade: Teoria e Prática*”, pelo acolhimento, pelas fecundas e instigantes discussões, e, principalmente, ao grupo de estudo da Prof^a. Maria Elly Herz Genro, pela aprendizagem coletiva, formação política, afeto e amizade.

... aos mestres. Obrigada pelo aprendizado e incentivo na superação de minhas limitações e fragilidades: Merion Campos Bordas, Marlene Ribeiro, Vera Maria Vidal Peroni, Carmem Lúcia Bezerra Machado, Nalú Farenzena, Luís Armando Gandin, Flávia Maria Teixeira dos Santos. Imenso carinho à Prof^a. Elizabeth Diefenthaler Krahe (Beth), à Prof^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes (Cleo) e à Prof^a. Maria Isabel da Cunha (Mabel), pelas grandes contribuições, sugestões valiosas na qualificação e avaliação do trabalho final, determinantes na minha constituição como docente-pesquisadora. Em especial a Prof^a. Maria Elly Herz Genro, pela confiança que depositou em meu trabalho, pela liberdade que me concedeu para percorrer o caminho singular de pesquisa. Nas orientações e discussões, na pluralidade, aprendi com seu modo de pensar. Muito obrigada pela paciência, pelo crédito sincero e pelo sorriso intelectual!

... aos professores da Unioeste, Curso de Pedagogia, campus de Francisco Beltrão/PR, por me possibilitarem ser, viver e sentir quão é preciosa a profissão do docente universitário, assim como o compromisso ético-político que temos com a formação humana e com o mundo. Grata aos professores que participaram da entrevista, pelo carinho, pela compreensão e pelas contribuições para a pesquisa, valiosas reflexões da práxis.

... aos colegas e amigos paranaenses, rio-grandenses, catarinenses, mineiros, amazonenses, mato-grossenses, paraibanos e roraimenses, enfim, agradeço a todos pelo apoio recebido, pelo rico aprendizado mútuo e pelas contribuições formativas. Imenso carinho aos amigos de perto ou de longe, presentes ou ausentes, do passado, presente e futuro, muito obrigada pela escuta – faculdade tão preciosa nesse mundo globalizante – nos momentos de angústia, desesperança, desalento: Ângela Maria Silveira Portelinha, Renata Greco de Oliveira, Damiana de Matos Costa França, Juliana Zirger, Bianca Silva Costa, Gilvânia Plácido Braule, Egeslaine de Nez, Karina Marcon, Richéle Timm dos Passos da Silva, Rafael da Silva, Graziela Santos, Beatriz Tambosi, Juliana Lucion, Carla Ferrari Nesi, Manoela Bonat Pianovski e a minha alma gêmea, Beatriz Salete Borssoi Grassi.

... à família. Aos meus pais Otávio e Gasparina, e aos meus irmãos Delci, Nelci, Augusto, Selmo, Emerson e Bia, exemplos de vida, pois ajudaram a me constituir como sujeito humano e, na simplicidade intelectual, me apoiaram e incentivaram.

... com imenso carinho, ao meu esposo Joel, pela confiança, compreensão nos tempos de afastamento, período de solidão e distância. Grata ao apoio e que não nos esqueçamos das bases que solidificam esse companheirismo: unidade, indissociabilidade, diálogo, perdão e a espiritualidade, tendo como fundamento o amor e a esperança.

“A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser”. (ARENDETT, 2009, p. 234)

“Nossa condição humana nos caracteriza como seres inacabados, com capacidade de criar e, conseqüentemente, de sempre buscar algo. É a inquietude, a curiosidade, a insatisfação que alimentam e estimulam o homem a novas conquistas no cotidiano, como temos constatado ao longo da história da humanidade. Essa história é escrita e modificada a cada segundo [...]”. (VEIGA, 2010, p. 14)

RESUMO

No Brasil a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foi um processo de tensões entre propostas formativas. Aprovadas em 2006, mesmo com ambiguidades, legalmente elas são referências para as instituições de ensino superior na elaboração dos projetos político-pedagógicos. Diante esse contexto de reformas educacionais e das reflexões teóricas, esta dissertação buscou pesquisar o processo de (re)configuração do estágio curricular supervisionado no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Francisco Beltrão, desenhado sob a política nacional de regulamentação do mesmo – Resolução CNE/CP n. 01/2006. Além disso, investigou as implicações dessas diretrizes na formação do Pedagogo. O estudo de caso, de natureza qualitativa, teve por objetivo analisar a (re)configuração dos estágios pós-DCNPs, no PPP do Curso de Pedagogia (Unioeste), e compreender as percepções atribuídas pelos sujeitos em relação ao estágio curricular supervisionado, bem como as consequências dessa normativa na formação desse profissional. Leva em consideração a importância de discutir a política educacional de formação de professores/Pedagogos e o papel da universidade na intensificação da formação ético-política e do sujeito humano para além da dimensão científica, profissional e técnica. A pesquisa buscou também saber o que dizem os professores universitários quanto ao sentido/concepção de estágio, à relação teórico-prática, e às esperanças na formação do Pedagogo. Teve como base teórica a fundamentação em Arendt, Goergen, Dias Sobrinho, Severino, Genro, Pimenta, Lima, Rossato, dentre outros. Considero o estágio curricular um componente teórico-prático investigativo na formação universitária, porém se lança o pensamento a outro olhar no horizonte, ultrapassando as concepções a ele já atribuídas. O estágio aponta um fator potencializador da condição humana: *a liberdade de ação e pensamento no mundo público*. Por isso falar em *estágio como liberdade*, que se fundamenta pelo viés da formação política. Essa precisa ser intensificada, já que as políticas formativas no Brasil foram constituídas fortemente pela lógica neoliberal que supervaloriza uma formação consumista, imediatista, utilitarista em detrimento da formação humana, ética e política. Não significa recusar a formação de competências, mas questionar que concepção formativa a embasa, pois somente essa formação é inviável, o que coloca em xeque a função social da universidade e a formação dos Pedagogos. O estágio, pela sua característica de aproximação à realidade social/educativa, pode possibilitar espaço-tempo para que o acadêmico aprenda a julgar aspectos relativos à educação. Ademais, ao lado das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a universidade não pode se esquecer de sua responsabilidade formadora das futuras gerações – sujeito humano.

Palavras-Chave: Diretrizes Curriculares Nacionais. Curso de Pedagogia. Estágio Curricular Supervisionado. Universidade. Formação política.

RESUMEN

En Brasil, la formulación de las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Pedagogía fue un proceso de tensiones entre las propuestas formativas. Aprobadas en 2006, aunque con ambigüedades, legalmente son las referencias para las instituciones de educación superior en la preparación de los proyectos político-pedagógicos (PPP). En este contexto de reformas educativas y en el ámbito de las reflexiones teóricas, este trabajo buscó investigar el proceso de (re) configuración de las prácticas curriculares supervisadas en el Curso de Pedagogía de la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus Francisco Beltrão, diseñado bajo la política nacional de reglamentación de los cursos de Pedagogía - Resolución CNE/CP n. 01/2006. Además, investigamos las implicaciones de estas directrices en la formación del pedagogo. El estudio de caso de naturaleza cualitativa, tuvo como objetivo analizar la (re) configuración de las prácticas de pos-*DCNPs*, en el PPP del Curso de Pedagogía (Unioeste), y comprender las percepciones atribuidas por los sujetos en relación a las prácticas curriculares supervisadas, como también las consecuencias de dichas normas en la formación de los pedagogos. Leva en cuenta la importancia de discutir la política educacional de formación de docentes/pedagogos y el papel de la universidad en la intensificación de la formación ética y política y del sujeto humano más allá de la dimensión científica, profesional y técnica. La investigación también buscó conocer las concepciones e ideas de los profesores universitarios acerca del sentido/concepción de práctica, de la relación entre teoría y práctica y de las esperanzas en la formación del pedagogo. El trabajo se basa en los razonamientos teóricos de Arendt, Goergen, Dias Sobrinho, Severino, Genro, Pimenta, Lima, Rossato, entre otros. Considero que la práctica curricular es un componente teórico-práctico investigativo en la formación universitaria, pero se lanza el pensamiento a otra mirada en el horizonte, ultrapasando las concepciones ya atribuidas a ella. La práctica curricular apunta un factor que potencializa la condición humana: *la libertad de acción y pensamiento en un mundo público* y por eso, se habla de *práctica como libertad*, que es fundamentada por el sesgo de la formación política. Además, esa formación debe ser intensificada, visto que las políticas formativas en Brasil se constituyeron fuertemente por la lógica neoliberal, la cual sobrevalora una formación consumista, inmediatista y utilitarista en detrimento de una formación humana, ética y política. Eso no significa rechazar la formación de competencias, pero cuestionar cuál es la concepción formativa que la embasa, pues solamente esa formación es inviable, lo que pone en jeque la función social de la universidad y la formación de los pedagogos. Por fin, las prácticas curriculares, por su característica de aproximación a la realidad social y educativa, pueden posibilitar un espacio y tiempo para que el académico aprenda a juzgar aspectos de la educación. Además, al lado de las actividades de enseñanza, investigación y extensión universitaria, la universidad no puede olvidarse de su responsabilidad de formar las futuras generaciones – el sujeto humano.

Palabras clave: Directrices del currículo nacional. Curso de Pedagogía. Práctica curricular supervisada. Universidad. Formación la política.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESQUEMATIZAÇÃO ESTRUTURAL METODOLÓGICA DA PESQUISA	39
FIGURA 2 – MAPA: LOCALIZAÇÃO E ABRANGÊNCIA DOS CAMPI DA UNIOESTE/PR.....	109
FIGURA 3 – PORTAL, CAMPUS DA UNIOESTE EM CASCAVEL	112
FIGURA 4 – VISTA AÉREA, CAMPUS DA UNIOESTE EM CASCAVEL.....	112
FIGURA 5 – PRÉDIO, CAMPUS DA UNIOESTE EM CASCAVEL	113
FIGURA 6 – PRÉDIO, CAMPUS DA UNIOESTE EM FRANCISCO BELTRÃO	116

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ESTRUTURA GERAL DA UNIOESTE/PR.....	285
QUADRO 2 – ANÁLISE GERAL DO PPP DE 2008 – CURSO DE PEDAGOGIA – UNIOESTE, CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO/PR.....	291
QUADRO 3 – ESTRUTURA CURRICULAR DO PPP DE 2008 – CURSO DE PEDAGOGIA – UNIOESTE, CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO/PR	294
QUADRO 4 – ESTRUTURA CURRICULAR E RESPECTIVOS NÚCLEOS APONTADOS PELAS <i>DCNPs</i> – PPP DE 2008 – CURSO DE PEDAGOGIA – UNIOESTE, CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO/PR	294

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – SISTEMATIZAÇÃO DE ANÁLISE DAS DCNs DO CURSO DE PEDAGOGIA	288
TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA – CURSO DE PEDAGOGIA	102
TABELA 3 – RELAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA – UNIOESTE/PR	290
TABELA 4 – EQUIVALÊNCIA DOS CURRÍCULOS – PPP DE 2008 – CURSO DE PEDAGOGIA – UNIOESTE, CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO/PR	295
TABELA 5 – DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA – PPP DE 2008 – CURSO DE PEDAGOGIA – UNIOESTE, CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO/PR	136
TABELA 6 – CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO – PPP DE 2008 – CURSO DE PEDAGOGIA – UNIOESTE, CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO/PR	137
TABELA 7 – EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO – PPP DE 2008 – CURSO DE PEDAGOGIA – UNIOESTE, CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO/PR	160
TABELA 8 – NOVOS ASPECTOS E VELHOS DILEMAS – CURSO DE PEDAGOGIA	212

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC – Atividades Acadêmicas Complementares
Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APCC – Atividades Práticas como Componente Curricular
BM – Banco Mundial
Bird – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CES – Câmara de Ensino Superior
CEEP – Comissão dos Especialistas de Ensino de Pedagogia
CEFP – Comissão dos Especialistas de Formação de Pedagogia
CFE – Conselho Federal de Educação (órgão extinto)
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno
CONARCFE – Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNPs – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia
EI – Educação Infantil
EF – Ensino Fundamental
ECS – Estágio Curricular Supervisionado
FMI – Fundo Monetário Internacional
Forumdir – Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas do País
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT – Grupo de Trabalho
HEM – Habilitação Exercício do Magistério
IES – Instituição de Ensino Superior
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONU – Organização das Nações Unidas
OTP – Organização do Trabalho Pedagógico
OTPGE – Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PRG – Pró-Reitoria de Graduação
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Sesu – Secretaria de Educação Superior
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
DA SINGULARIDADE À GÊNESE DA TEMÁTICA EM ESTUDO	
1. CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	27
DA PROPOSTA DE INVESTIGATIGAÇÃO À ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	
2. A POLÍTICA EDUCACIONAL NO CAMPO DE FORMAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	40
2.1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, A UNIVERSIDADE E OS PROCESSOS DE REFORMA CURRICULAR: UM OLHAR CONTEXTUAL E HISTÓRICO	41
2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	64
2.3 TENSIONAMENTOS NA FORMULAÇÃO DAS DCNs DA PEDAGOGIA: QUE FORMAÇÃO?	75
2.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA PEDAGOGIA – 2006: PROPOSTA DE HORIZONTALIZAÇÃO E DE EMPOBRECIMENTO DA FORMAÇÃO POLÍTICA	89
3. A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE	108
3.1 CONTEXTUALIZANDO A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE ..	108
3.2 HISTORICIZANDO O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE, CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO/PR E SUAS PROPOSTAS FORMATIVAS	114
3.3 O NOVO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA SOB DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – 2006	119
4. TEORIZANDO E ENTRELACANDO OS DADOS COM OS OLHARES DOS SUJEITOS: PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	139
4.1 O PROCESSO DE RECONFIGURAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: CONTINUIDADES E RUPTURAS.....	141
4.2 CONCEPÇÃO/SENTIDO DE ESTÁGIO	173
4.3 ESTÁGIO: RELAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA	193
4.4 IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PÓS <i>DCNPs</i>	205
4.5 ESPERANÇAS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO/CURSO DE PEDAGOGIA	212
5. TECENDO A FORMAÇÃO POLÍTICA NO PROCESSO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA UNIVERSIDADE	222
5.1 UM OLHAR NO HORIZONTE: <i>ESTÁGIO COMO LIBERDADE</i>	244
5.2 UNIVERSIDADE: UM COMPROMISSO PARA ALÉM DA FORMAÇÃO CIENTÍFICA, PROFISSIONAL E TÉCNICA, A ÉTICO-POLÍTICO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO HUMANO	250
CONSIDERAÇÕES FINAIS	262
REFERÊNCIAS	275
ANEXOS/APÊNDICES	284

INTRODUÇÃO

DA SINGULARIDADE À GÊNESE DA TEMÁTICA EM ESTUDO

*Na ação e no discurso, os homens mostram quem são,
revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares.
(Arendt)*

Inicialmente, cabe esclarecer o uso do termo *singularidade* como parte do título introdutório da dissertação, tendo como referência Hannah Arendt, para quem a expressão tem um sentido político. Esse conceito foi trabalhado pela autora devido à preocupação excessiva do “eu” em detrimento do “mundo”, cujo resultado é a cegueira em relação à convivência humana. O conceito arendtiano de singularidade mostra “quem” e não “o que” alguém é e se revela entre o *conviver* (viver) com as pessoas, não ficando restrita, isolada ao seu interior, nem ao espaço privado, por isso seu caráter político. Nas palavras de Arendt, “na ação (agir) e no discurso (falar), os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano [...]” (2010, p. 224).

É nessa perspectiva que este trabalho investigativo foi se constituindo, ao considerar que a singularidade se revela na convivência e na comunicação entre as pessoas – no espaço da pluralidade – e não deslocada dessas relações. Isso denota que o objeto de investigação veio se consolidando pela minha convivência com a pluralidade humana, na experiência acadêmica e profissional, no diálogo teórico nos seminários realizados neste programa de pós-graduação e no convívio de retorno também à universidade de estudo. Foram momentos transitórios essenciais para o amadurecimento intelectual da pesquisa, o que leva a afirmar que a temática aqui investigada não é algo desconectado da concretude humano-social, mesmo porque nos constituímos coletivamente, na convivência entre os homens.

Como revela Severino (2006), o processo educativo se dá, formal e informalmente, pelas atividades interativas da convivência humana, envolvendo sempre uma significação de valores. Vivemos e sentimos os acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais de maneira singular, porém não desconectada à universalidade, que em certa medida influencia no modo como lemos o mundo, pois lemos com base em nossas referências.

Nessa direção, o sujeito humano (re)cria, (re)constrói, renova e reinventa o mundo histórico-social, pela dimensão política, onde cada um contribui para que isso aconteça. Logo, vivemos entre um passado e um futuro, mas na busca pelo presente. “Os seres humanos, em contraposição à natureza, têm a possibilidade de romper com estes e começar algo completamente novo” (ALMEIDA 2008, p. 477)¹, pois é pela ação que eles criam e reinventam

¹ Sua tese de doutorado (USP) tratou das reflexões acerca do pensamento de Hannah Arendt sobre amor mundi e educação.

o “espaço-entre” e estabelecem um mundo comum – público. Assim cabe a toda a humanidade contribuir para que isso de fato aconteça, embora as ações dos sujeitos, muitas vezes, sejam imprevisíveis, conduzindo à necessidade de pensar em possibilidades de uma formação universitária que leve em conta a imprevisibilidade do humano. “Na “solidão do deserto,” isso se torna mais difícil, por mais que a solidão e a comunhão constituam dois polos que organizam a vida humana, de um ponto de vista individual e coletivo”, salienta Paz no diálogo com Arendt (JARDIM, 2007, p. 25). Contudo, no que diz respeito às coisas públicas, ao mundo público, é no trabalho coletivo que conseguimos avançar como humanos pertencentes ao mesmo *espaço*.

Apostar numa formação universitária que também tenha esse foco – o trabalho coletivo e a valorização da vida humana (da espécie humana), da participação efetiva e do resgate aos valores éticos – talvez seja a saída, evitando a excessiva ênfase à instrução científica, técnica e profissional embasada por uma pedagogia de competências, originada com a acumulação flexível do trabalho na sociedade capitalista, que individualiza e isola ainda mais os sujeitos, considerando-os produtivistas e consumistas.

As leituras teórico-críticas, que levam em consideração o homem como sujeito histórico-social dotado de liberdade para agir politicamente neste mundo, em prol de um mundo público, ampararam a escrita deste trabalho, compreendendo que há assuntos essenciais que cabem a todos e que nós nos constituímos como seres singulares na pluralidade humana, isto é, no convívio com e no respeito pelo outro. Daí ser fundamental a comunicação, como defende Arendt, pois é por meio dela que se estabelece algo compartilhado por todos, e se percebe a existência de uma realidade da qual todos participam e à qual todos se sintam pertencentes. Criar/fortalecer esses espaços se torna um desafio, para que o sujeito possa revelar sua singularidade na pluralidade – em ambientes universitários com a integração entre ensino, pesquisa e extensão; escolares e não escolares – que remetem a um espaço público, segundo Arendt (2010), considerado, como potencial da aparência entre homens como possibilidades de agir e de falar, um lugar onde todos possam ser vistos e ouvidos.

Assim, concebendo a universidade como um desses espaços de *ser visto e ouvido*, apresento este trabalho de dissertação de mestrado. Intitulado *Tensões e possibilidades do Estágio Curricular Supervisionado como potencializador da formação e da perspectiva política do pedagogo*, o estudo discute o processo formativo do Pedagogo em âmbito universitário, considerado legalmente como professor-gestor sustentado pelo caráter investigativo, tendo como

foco principal o estágio curricular supervisionado (ECS) sob configuração da nova reformulação do curso² e as implicações dessa normatização na formação desse profissional.

Entendendo o estágio como componente fundamental do núcleo curricular formativo na universidade, esta investigação nos conduz a outras reflexões acerca de sua complexidade, tanto das políticas curriculares no ensino superior, quanto institucional, além das ações dos docentes *in locus* praticadas, no que se refere a questões conceituais do fenômeno estudado.

O interesse por essa temática é fruto das experiências vivenciadas como docente no ensino superior, das reflexões teóricas, bem como das reformas curriculares ocorridas neste século, que mobilizaram as universidades a rediscutirem seus PPPs, adequando-os a uma política de formação, que carece pesquisa, pois redimensionou a preparação do Pedagogo, devido à amplitude de campos da prática social-educativa.

Esta dissertação tem como referência os estudos desenvolvidos na linha de pesquisa “*Universidade: Teoria e Prática*” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, principalmente as investigações realizadas no grupo coordenado pela Prof^a Maria Elly Herz Genro, sobre formação política e formação universitária de cunho filosófico, político e educacional. Isso não significa, porém, que as outras linhas não tenham contribuído. Ao contrário, todas as disciplinas cursadas tiveram seu potencial colaborador para a elaboração do trabalho como um todo. Alguns escritos que compõem este trabalho são resultado das aprendizagens coletivas, assim como dos momentos de “solidão” que são necessários para a (re)escrita dos nossos pensamentos. Tanto os momentos solitários de ação e pensamento (leitura e escrita) quanto os coletivos possibilitaram o delineamento dessa temática e o processo de constructo dissertativo, olhando para o estágio como potencializador da formação universitária, para além da relação teórico-prática – liberdade de ação e pensamento na/da prática social educativa.

Com as leituras em Vázquez (2007), Kosik (1976), Zanella (1999) e Ribeiro (2001), reafirma-se, que teoria e prática são elementos constituintes da práxis como atividade material do homem que busca transformar o mundo natural e social, fazendo dele um mundo humano (VÁZQUEZ, 2007). Esse autor menciona que a *educação é uma forma específica da práxis*, pois se consolida desse processo dialético entre teoria e prática em busca da transformação do homem e do mundo. Já no entendimento de Marx, “práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis)” (PIMENTA, 2010, p. 86).

² Resolução do CNE/CP n. 1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Os homens são os mediadores entre a crítica teórica e a prática. “Por si própria, a teoria é inoperante, ou seja, não se realiza”, e “sua eficácia é condicionada pela existência de uma necessidade radical que se expressa [...]” (MARX). Ou seja, “a necessidade radical fundamenta **tanto à teoria que é a sua expressão teórica, quanto à necessidade da passagem da teoria à prática**, entendida esta como práxis à altura dos princípios, isto é, como Revolução, ou emancipação total do homem” (VÁZQUEZ, 2007, p. 117).

Além da integração teórico-prática, o estágio curricular supervisionado “traduz as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, traz ainda a marca do(s) professor(es) que orienta(m), dos conceitos e práticas por ele(s) adotados” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 113).

Seja como componente curricular, conhecida como APCCs (atividades práticas como componente curricular), seja como estágio/prática de ensino na formação de professores, Fernandes e Silveira (2010, p. 3) assinalam que, nos últimos anos, o discurso oficial vem reforçando a necessidade de que os currículos sejam organizados em processos que privilegiem tanto os conhecimentos científicos como os saberes da experiência, da iniciação científica, da inserção

[...] do *professor em formação* no campo profissional desde o início do curso e a realização do estágio curricular supervisionado a partir da metade do curso rompem com uma visão de que a teoria antecede à prática e esta, a prática, reduz-se à aplicação de teorias, que é uma compreensão de conhecimento e de ciência ainda arraigada em nossos currículos e em nossas concepções (FERNANDES; SILVEIRA, 2010, p. 3).

Porém, muitos cursos de graduação, infelizmente mantêm um enfoque positivista do conhecimento, em que a organização se dá de forma linear, “*do teórico para o prático*”. Isso indica que essa unidade é uma problemática a ser resolvida, uma polarização que não dá conta da complexidade da realidade (FERNANDES; GENRO, 2009).

Por isso, ressaltamos a importância de discutir a formação em sua concretude, a fim de pensarmos em possibilidades que qualifiquem ainda mais os futuros Pedagogos, considerando a prática educacional como “histórico-social” e “ético-política” (SEVERINO, 2006). A unidade teórico-prática se faz necessária, pois oportuniza conhecer o campo de trabalho, vivenciar experiências educativas e estabelecer relações com o conhecimento da ciência e da filosofia na construção da práxis, além da pesquisa sobre a realidade educativa e social. Porém, acredita-se que o estágio, como momento de *ir a campo*, tem outro fator potencializador, no sentido de desformalização daquilo que é determinado oficialmente. Trata-se da possibilidade de *falar e agir* na esfera pública, que pressupõe pensar na imprevisibilidade da condição do humano. E aí aventura-se: *o estágio como liberdade*.

Todas as referências utilizadas neste trabalho foram essenciais na construção contextual, histórico-social-política e conceitual. Dentre elas destaco as leituras que introduziram o desafio de escrever sobre a possibilidade do “*estágio como liberdade*”, a partir das discussões sobre nossa condição humana neste mundo, enfatizado por categorias conceituais de singularidade, pluralidade, ação, fala, formação humana, ético-política e liberdade. Vários teóricos foram basilares para este constructo, mas sobretudo os estudos de Hannah Arendt, Pedro Goergen, José Dias Sobrinho, Antonio J. Severino, Roberto Rossato, Maria Elly Herz Genro e Marilena Chauí.

Essas e outras contribuições teóricas levaram-me a pensar na possibilidade de avançar um olhar no horizonte quanto ao conceito de estágio já estabelecido formalmente – *estágio como pesquisa e pesquisa no estágio*. Não desconsidero sua importância, mas aposto na ideia de potencializar um conceito para além do tradicional discurso de que o estágio aproxima o sujeito da realidade educacional, oportuniza a convivência com o campo profissional, isto é, do estágio como pesquisa da prática educativa e social. Lanço, pois, outro olhar numa perspectiva de pensar na possibilidade do *estágio como liberdade* – liberdade de agir neste mundo público, embasado pela formação política.

Tomo aqui por formação política uma formação que seja sustentada por fundamentos teórico-práticos, como: engajamento político no sentido de participação de projetos de interesses comuns, temáticas que garantem uma formação baseada na liberdade de agir e pensar, fundada no constante debate e na preparação para a ação. A formação ética está acoplada ao aspecto político, que diz respeito “aos valores, ao comportamento social, à ação do homem nas suas relações com a natureza e com os outros, à participação na construção da sociedade, à realização dos projetos inscritos nos horizontes humanos” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 158). O conceito de ética³ implica considerar a qualidade do sujeito humano constituído de valores singulares que se formam na coletividade.

Tal responsabilidade é aliviada pela esperança que podemos ter desse mundo, a qual reside na natalidade: “*o fato de todos nós irmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento*” (ALMEIDA, 2008, p. 471). Para esse caminho direciono o conceito de liberdade, unida à formação política, que é entrelaçada à

³ Valores morais e éticos são tidos no cotidiano como sinônimos de costumes, o agir costumeiro de uma comunidade, que tem uma valoração pelo que representa para essa comunidade. Porém, a moral se refere “à relação das ações com os valores que fundam, mas tais consolidados num determinado grupo social, não exigindo uma justificativa desses valores que vá além da consagração coletiva em função dos interesses imediatos desse grupo”. Já a ética “refere-se a essa relação, mas sempre enquanto precedida de um investimento elucidativo dos fundamentos, das justificativas desses valores, independentemente de sua aprovação ou não por qualquer grupo” (SEVERINO, 2011, p. 138). A ética tem dois sentidos: “sensibilidades aos valores, enquanto estes são justificados mediante uma busca reflexiva por parte do sujeito” e a “ética como a disciplina filosófica que busca elucidar esses fundamentos” (Idem). Em síntese, os valores morais são os bons costumes e os deveres do homem em sociedade ou da própria sociedade/instituições, enquanto a ética trata de refletir acerca desses valores adotados nos atos humanos/institucionais/sociais.

formação humana e ética. Essa perspectiva resgata estudiosos que defendem a intensificação dessa formação na universidade e declaram sua importância, podendo ser efetivada via projetos de pesquisa, projetos de extensão, e mesmo no ensino, por meio dos estágios e das práticas curriculares. Mesmo que o espaço-tempo seja escasso não podemos abrir mão dessa dimensão formativa no ensino superior, a fim de não nos afastarmos de um projeto de sociedade em caráter político e crítico.

Por mais que as reformas instituídas a partir dos anos 1990 enfatizem concepções de formação profissional, com princípios neoliberais, é nas práticas e ações humanas diárias que precisamos defender essa educação mais abrangente. As políticas educacionais para formação de professores elaboradas com base nas propostas das agências multilaterais segmentam, no ensino superior, características utilitaristas e preparação apenas para o mercado de trabalho. A universidade acaba por fragilizar, assim, a formação e a criação do pensamento, desconstituindo a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo. Quando não abre espaço ao debate político, a universidade não contribui, na dimensão que lhe é possível, com a formação política dos educadores. É no debate, nas conversas, nas socializações discursivas que Arendt (2009) chamou de senso comum que nos tornamos mais humanos e mais políticos. A própria fala, expressão singular, é participação política (BORSSOI; OLIVEIRA; GENRO, 2011).

Os percursos acadêmico e profissional como docente colaboradora no ensino superior, considerados como processos formativos, justificam o envolvimento e a proximidade com a temática em questão. A própria formação em nível superior, Curso de Pedagogia, e talvez, antes mesmo, no Magistério (Normal Superior), já trazem alguns elementos inquietantes, que se acentuaram com a experiência docente no Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/PR, campus de Francisco Beltrão.

No curso de magistério (1996-1999), não tendo ainda uma compreensão clara quanto à profissão docente, o convívio com o campo de atuação por meio dos estágios na pré-escola e, especialmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) foi naquele momento muito significativo. Porém, esta se revelou uma experiência um tanto preocupante, uma vez que, por um lado, tínhamos de dar conta das disciplinas ditas específicas do 2º grau, atualmente Ensino Médio, e, por outro, percebíamos a fragilidade da formação teórico-metodológica do curso profissionalizante para a realização dos estágios e atuação futura.

Outro problema estava na orientação, pois nos faltava o acompanhamento de um professor orientador e supervisor, tanto para a elaboração do planejamento, a execução e a avaliação das atividades desenvolvidas antes, durante e depois das atividades de prática de ensino, quanto para reflexões sobre a prática docente e aspectos em torno da dinâmica escolar.

Relembrando, hoje, tenho a impressão que os estágios naquela época pautavam-se em uma perspectiva do “saber-fazer”, do “como fazer”, a fim de adquirir técnicas, não havendo reflexão teórica. Isso induzia a uma compreensão e postura que separavam teoria e prática, de modo a provocar fragilidades no processo de formação. “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA E LIMA, 2010, p. 37). A formação do profissional fica presa ao “prático”, e este, desprovido do domínio de conhecimentos científicos, que são essenciais para o entendimento da educação como prática educativa e social. O trabalho do professor tem como epicentro o “objeto humano”, ou seja, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2009, p.31). É por essa razão que tal perspectiva não se sustenta, pois demanda estudo da complexidade do trabalho educativo, que não se reduz à docência, mas envolve suas relações interativamente humanas.

Na graduação em Pedagogia (2001-2004), habilitação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, as discussões a respeito do curso eram intensas, em especial quanto à área de atuação e formação, e os questionamentos constantes se assentavam à função do Pedagogo, no sentido de sua identidade. Legalmente essa formação estava sob a configuração do Parecer do CFE nº 252/69, cumprindo o que acabava de determinar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.540/68, no que concerne às habilitações. O estágio era pensado na docência, já que a habilitação seria nos anos iniciais do EF, reduzindo-se a sala de aula, e não se tinha um entendimento conceitual mais aprofundado do estágio e da prática de ensino. Mas algumas contradições eram visíveis, mediante as discussões sobre a fragilidade da formação e a indefinição do campo de atuação, o que possibilitou, no 2º ano do curso, vivências para além de práticas educativas institucionalizadas, de caráter não formal, por meio de projetos socioeducativos com adolescentes em situação de risco, vinculados à secretaria da ação social. Isso, porém, de nada alterou a certificação. Outras lacunas eram visíveis, como a ausência de uma formação teórico-metodológica sólida e consistente – ultrapassando as leituras metodológicas e pedagógicas, literaturas clássicas, conteúdos de base histórica, filosófica, sociológica, política e ética – para dar conta da prática social-educativa, sendo sua fragmentação indescritível, por conta da própria incerteza vivida naquele momento pelo Curso de Pedagogia.

O curso de pós-graduação em nível de especialização – *lato sensu* (2006-2007) em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar possibilitou o preenchimento de algumas lacunas deixadas pela graduação, tendo como investigação o papel do gestor e do Pedagogo na função de coordenador pedagógico na instituição escolar. Nele, mesmo tendo apenas um enfoque

bibliográfico, foi possível perceber o quanto era confusa e difusa a função do Pedagogo, visto como um profissional polivalente e utilitarista.

Em 2007, com o ingresso no ensino superior, na condição de docente em regime de colaboração – professor temporário –, o trabalho desenvolvido junto ao Curso de Pedagogia na Unioeste possibilitou outras reflexões teóricas e conceituais em relação ao estágio curricular, providas das atividades de ensino, além da contribuição das outras disciplinas na época lecionadas. Inicialmente, houve o contato com a disciplina de estágio denominada Prática de Ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. Nessa época, havia dois Projetos Político-Pedagógicos distintos em andamento, o de 1999 e o de 2003, o que levou a um aprofundamento quanto às questões de estágio nessas duas propostas de formação. O projeto de 1999 foi readequado devido às novas denominações da LDB nº 9.394/96 e às orientações do Conselho Estadual, passando a conferir as seguintes habilitações: Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Ensino Fundamental (séries iniciais) e Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Educação Infantil (creches e pré-escolas). O projeto de 2003 refere-se ao campo de atuação profissional: magistério na Educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar, no que cabe à organização do trabalho pedagógico.

Todas as disciplinas trabalhadas no período de 2008 a 2009 contribuíram para a aproximação da temática em questão, mas em especial as do estágio, como: Prática de Ensino e Pesquisa sob forma de Estágio Supervisionado I, com objetivo de inserir os acadêmicos em atividades teórico-práticas que levariam ao conhecimento da estrutura organizacional, função social da escola, disciplina do novo Projeto Político-Pedagógico de 2008; o Estágio Supervisionado II, tendo como campo de estágio a organização do trabalho pedagógico e gestão escolar; o Estágio Supervisionado IV, cujo campo de estágio era a docência no ensino fundamental, anos iniciais; e o Estágio Supervisionado III, lecionado em 2009, com características da docência na educação infantil, estes do PPP antigo de 2003. Todos afloraram o debate sobre o estágio considerado como parte formativa do curso universitário. Os estágios, em sua dimensão teórico-prática, no Curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, além de proporcionarem a inserção dos alunos no campo de atuação, propiciam um aprofundamento crítico-reflexivo sobre a experiência do trabalho desenvolvido.

Tanto as atividades de ensino, e de inserção inicial em um grupo de pesquisa, quanto as coordenações e orientações de estágios trouxeram contribuições significativas, somadas a discussões sobre o sentido do estágio, as dificuldades e as limitações, a importância da unidade entre teoria e prática, impulsionadores para a compreensão da sua organização, concepção e

finalidade desse componente curricular, bem como o olhar dos professores universitários, pois, de certa forma, este nos aponta as limitações e as lacunas da formação.

A partir dessas experiências coletivas, as indagações foram ressurgindo com maior intensidade, principalmente no que diz respeito às diretrizes, do Curso de Pedagogia, elaboradas e aprovadas em um círculo de impasses, que são base para as IES na reelaboração das propostas de formação, a fim de atenderem à normatização do Conselho Nacional de Educação. Na instituição de estudo, o novo Projeto Político-Pedagógico (PPP), reelaborado em consonância com as *DCNPs* (Resolução CNE/CP nº 1/2006), se efetivou em 2008, com integralização do currículo em 2011, sendo esse um dos motivos pelos quais optei por não escutar as vozes/opiniões dos acadêmicos. Acredito que as reflexões teóricas e o percurso de experiência no ensino superior, com o trabalho realizado junto ao ensino (disciplinas, coordenações e orientações de estágio), foram fatores impulsionadores para compreender o fenômeno do estágio na formação do Pedagogo.

Neste estudo, procurei investigar a seguinte questão problematizadora: diante dos inúmeros campos formativos e profissionais que o Curso de Pedagogia abarca, e levando em conta a flexibilização consentida legalmente, que dá autonomia às instituições de ensino superior na reformulação de seus Projetos Político-Pedagógicos, como foi o processo de (re)configuração dos estágios curriculares supervisionados pós-Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução CNE/CP nº 1/2006? O que dizem os professores universitários quanto ao estágio curricular e às implicações dessas DCNs à formação desse profissional?

Com as contribuições valiosas da qualificação do projeto e do trabalho contínuo das orientações, estabelecemos as seguintes questões de pesquisa: Que formação as DCNs da Pedagogia reforçam? Como foi o processo de (re)configuração dos estágios curriculares supervisionados no Curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão/PR, pós – Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução CNE/CP nº 01/2006? Quais as maiores dificuldades encontradas no processo de configuração dos estágios curriculares relatadas pelos docentes? Quais foram as estratégias encontradas para superação? Que sentido os professores universitários dão ao estágio curricular? Quais suas concepções de estágio? Para que dimensão de formação os estágios do Curso de Pedagogia de Beltrão contribuem? De que forma isso se apresenta? Considerando o estágio um componente curricular teórico-prático, como é percebida essa simbiose? Quais os efeitos das *DCNPs* para a formação do Pedagogo? O que os docentes deste campus esperam da formação dos Pedagogos/Curso de Pedagogia?

Diante das inquietações da política curricular para formação do Pedagogo, a pesquisa teve como objetivo geral: analisar a (re)configuração dos estágios curriculares supervisionados

pós – Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução CNE/CP- nº 1/2006 – no projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia da Unioeste, campus Francisco Beltrão/PR, e compreender as percepções atribuídas pelos sujeitos em relação ao estágio, unidade teórico-prática, bem como as implicações dessa normativa para a formação do Pedagogo.

Os objetivos específicos foram: analisar a nova regulamentação do Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1/2006, em busca do entendimento do *estágio curricular*, e, diante do enfraquecimento da política, evidenciar a dimensão formativa que essa normativa enfatiza; desenvolver análises do processo de (re)configuração dos estágios curriculares supervisionados no projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão/PR como ação instituída e instituinte; explicitar as dificuldades e suas possíveis estratégias de mudança; apresentar e compreender a percepção dos sujeitos entrevistados quanto a: concepções/sentido de estágio, relação teórico-prática, implicações das *DCNPs* na formação do Pedagogo e esperanças/expectativas na formação do Pedagogo/Curso de Pedagogia; discutir e explicitar conceitos de estágio, formação, ética, política e liberdade como fundantes da formação universitária, sua relação na constituição da sociedade e o desenvolvimento da prática educativa; pensar o estágio curricular como um processo formativo no ensino superior e potencializador do agir como liberdade no mundo público.

A relevância deste trabalho está relacionada às reformas nos Cursos de Pedagogia, que possibilitam o repensar na formação dos Pedagogos e na materialização dos estágios curriculares diante da amplitude de atuação. Mencionando Fernandes (2011)⁴, espero, neste estudo, conceber a “lucidez de análise” (Umberto Eco), “afetividade que significa compromisso”, tendo a perceptibilidade afetiva para dialogar teoricamente e com os sujeitos entrevistados, de modo a aprender “com a experiência intelectual e humana de compreender o respeito como acolhimento do outro, quando discute o consenso, que não significa concordância” (Gramsci). Desejo, ter a sensibilidade de olhar as diversas dimensões e o posicionamento ético-político de comprometimento e pertencimento da/na constituição histórico-social deste mundo e com a formação humana das presentes e futuras gerações.

Esta pesquisa se fundamenta na *abordagem qualitativa*, seguindo as referências do *estudo de caso*, junto ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Francisco Beltrão/PR, que constitui uma das instituições representativas da materialização das políticas educacionais de ensino superior, no que se refere à formação do Pedagogo.

⁴ FERNANDES, C. M. B. Parecer da Qualificação de Projeto de Dissertação de Berenice Lurdes Borssoi, 2011.

Para concretização desta dissertação, o estudo passou por caminhos distintos, apoiado pela Bolsa Capes e, posteriormente, pela Bolsa CNPq. Em 2010, concomitantemente à participação em seminários, elaborei o projeto de pesquisa. Em 2011 novamente em meio aos seminários, no primeiro semestre, dediquei-me ao estágio em docência e ao contato com o campo empírico, onde foi possível a coleta documental para análise. No início do segundo semestre, realizei as entrevistas com os professores universitários (professores-orientadores de estágio, coordenadores de estágio e coordenador de curso). Partii, então, para a produção das análises documentais via relatório, transcrição das entrevistas e categorização. A qualificação foi essencial, considerada “um momento privilegiado para professores-pesquisadores”, por ser um tempo de efetiva colaboração do caminhar da pesquisa (KRAHE, 2011, p. 1)⁵.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos, que visam à organização do trabalho. Segundo Fernandes (2011, p. 2)⁶, que faz referência a Kosik, o sumário “espacializa as relações entre as *partes e o todo*, não compreendendo esse todo como somatório das partes”. Assim, no desenvolvimento dos capítulos, busquei conduzir uma comunicação, onde a forma de organização não impede o entendimento do conteúdo que objetivei pesquisar – potencialização dos estágios curriculares supervisionados na formação do Pedagogo.

No primeiro capítulo – *Caminho Teórico-Metodológico: da proposta de investigação à análise e à interpretação dos dados* – desenvolvo as definições teórico-metodológicas que embasaram a realização da pesquisa, apresentando, dentre outros elementos, a abordagem de pesquisa, os procedimentos e as técnicas na coleta dos dados e os processos de análise e interpretação do material recolhido. Para tratamento das informações documentais e entrevistas, adoto a *análise de prosa* indicada por André (1983), permeada pelas discussões de *análise de conteúdo* sugerida por Moraes (1998), que caminha em direção à categorização por temáticas e tópicos desde que sejam pertinentes ao objeto de investigação. As categorias trabalhadas são: *categorias a priori, posteriores e emergentes*, criadas a partir da reflexão teórica e das falas dos sujeitos entrevistados.

No segundo capítulo – *A Política Educacional no Campo de Formação Superior no Brasil* – busco, inicialmente, discutir aspectos das políticas educacionais de visão macro e as reformas curriculares relativas à formação de professores, articulada ao debate dos fenômenos sociais, políticos e econômicos, juntamente com o aparecimento da universidade como *locus* de formação docente/Pedagogo. Tais fenômenos se pautam numa ideologia neoliberal que privilegia certa concepção formativa em âmbito universitário. Na sequência, resgato o percurso histórico do Curso de Pedagogia no Brasil, levando em conta o modo como o estágio curricular veio se

⁵ KRAHE, E. D. Parecer da Qualificação de Projeto de Dissertação de Berenice Lurdes Borssoi, 2011.

⁶ FERNANDES, C. M. B. Parecer da Qualificação de Projeto de Dissertação de Berenice Lurdes Borssoi, 2011.

integrando e baseado em que concepção, como componente substancial na formação do Pedagogo/professores. Realizo, ainda, neste capítulo, uma análise crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que revelam uma concepção de formação em nível superior esvaziada da dimensão política, colocando em evidência a amplitude da formação e atuação desse profissional enfatizado pela formação de competências. Isso é embasado pelo entendimento dos tensionamentos de projetos propostos para essas diretrizes.

No terceiro capítulo – *A formação do Pedagogo no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste* – situo, inicialmente, o cenário da pesquisa – a Universidade Unioeste, contextualizando-a histórica e socialmente. Na sequência, abro um debate histórico do Curso de Pedagogia do campus em estudo, Francisco Beltrão/PR, discorrendo brevemente sobre suas propositivas de formação do Pedagogo. Ademais, em um subcapítulo, enfatizo a proposta do novo projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia configurado sob as *DCNPs*.

O quarto capítulo – *Teorizando e entrelaçando os dados com os olhares dos sujeitos: professores universitários* – apresenta as análises por meio das principais categorias criadas e recriadas, discutindo-as e analisando-as teoricamente. Tendo em mãos o material coletado, lanço cinco categorizações para análise e debate interpretativo, num movimento entre falas, teoria e posicionamento, com base no aporte teórico-prático.

A primeira categoria – *O processo de reconfiguração do estágio curricular supervisionado: continuidades e rupturas* – enfoca o processo de reconfiguração do estágio curricular a partir da reformulação do PPP, após aprovação das Diretrizes Nacionais, que em nossa compreensão condiciona a discussão maior da pesquisa, onde quadros e tabelas da análise documental (PPP, atas das reuniões de Colegiado e resoluções internas da universidade e dos campi), são entrelaçados com as falas. Discuto, também, as dificuldades nesse processo de reconfiguração e estratégias de superação relatadas pelos sujeitos. A segunda categoria – *Concepção/sentido de estágio* – discute as concepções representadas pelos professores universitários quanto ao estágio curricular. A terceira categoria – *Estágio: relação teórico-prática* – é considerada um tanto complexa, pois, por mais que haja um trabalho significativo para abolir a racionalidade de fragmentação e dicotomia, às vezes ela permeia o ensino universitário, presente na separação entre ação-pensamento, como consequência da própria constituição social e valorização do fazer em detrimento do saber/conhecer. A quarta categoria – *Implicações na formação do pedagogo pós-DCNPs* – traz uma discussão pertinente à política nacional de formação dos Pedagogos, que influenciou as práticas educativas. A quinta categoria – *Esperanças na formação do Pedagogo/Curso de pedagogia* – expõe as esperanças visualizadas

como utopia concreta, ou seja, o que é possível dentro da concretude do real, na formação dos Pedagogos, e as expectativas de uma formação mais qualitativa a esse profissional.

Tendo como pressuposto essa beleza constituída da *práxis* da pesquisa (teórico-prática) o quinto capítulo – *Tecendo a Formação Política no processo de Estágio Curricular Supervisionado na Universidade* – vem a refletir acerca do processo do estágio curricular supervisionado como formação política, pela participação ativa no mundo público. São discussões em processo, mas que apostam na possibilidade de o estágio aproximar ainda mais o compromisso com a prática social-educativa. Nesse sentido, falamos da intensificação ético-política, já que, como sujeitos e profissionais, os Pedagogos trabalham com o ser humano, participam da construção histórica e social da cidadania. Dentro desse capítulo, inicio uma discussão de estágio atrelado ao conceito de liberdade arendtiano – *Um olhar no horizonte: Estágio como Liberdade* – juntamente com o conceito de Chauí. Há sem dúvidas a consciência de que é preciso aprofundamento teórico, sendo esse um desafio posto no horizonte. Além disso, retomo o papel e compromisso social da universidade com a formação em nível superior – *Universidade: um compromisso para além da formação científica, profissional e técnico, a ético-político e a formação do sujeito humano*. Trata-se de um debate um tanto audacioso, porque muitas vezes o trabalho universitário se privatiza, focalizando as atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma desarticulada e, sem perceber, condicionando o esvaziamento da dimensão ético-política e da formação do sujeito humano, por conta das exigências exorbitantes para o mercado de trabalho.

Por fim, nas *Considerações Finais*, teço alguns apontamentos de caráter não conclusivo, refletindo sobre os desafios que cabem ao Curso de Pedagogia, ao estágio curricular supervisionado e à universidade. Na verdade, este curso, mesmo em meio aos dilemas históricos que se fazem presentes ainda hoje, se constitui enriquecido de aprofundamento teórico-metodológico, tendo, portanto, caráter político. Isso tudo se reflete no estágio. Desse modo, tanto o curso quanto o estágio se constituem dessa universalidade e singularidade de conhecimentos/saberes. Cabe a eles a busca contínua da constituição da cidadania e do resgate do espaço público.

As discussões elencadas nesta pesquisa demonstram que (re)pensar a formação universitária não é algo esgotado. É preciso realizar discussões coletivas, a fim de evitar o individualismo de áreas profissionais e criar possibilidades que, ao mesmo tempo, preservem e reinventem/inovem o processo formativo, qualificando-o.

1. CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO:

DA PROPOSTA DE INVESTIGATIGAÇÃO À ANÁLISE E À INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

*Todo ato de pesquisa é um ato político.
(Alves apud Lüdtke e André)*

Tendo como referência Minayo (2010, p. 15), entendo por metodologia o caminho do pensamento e da ação, que, “muito mais que técnicas, [...] inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, fundamentei-me em referências teóricas da perspectiva educacional crítica, filosófica e política. Assim, considero que os homens, em suas ações e discursos, contribuem na construção histórico-social, sendo pertencentes a este mundo público. Logo, pensar a educação em âmbitos formais e informais pressupõe concebê-la como processo inerente à vida dos seres humanos. Por isso, é fundamental o papel da universidade como um dos meios de construção do conhecimento, da ciência, que segundo Severino (2007) envolve três dimensões: a epistemológica, a metodológica e uma dimensão técnica.

O autor alega que a qualificada formação universitária somente encontra legitimação no compromisso com a educação, na efetiva emancipação e constituição da cidadania, que faz valer todo o investimento teórico e prático. Porém, a formação na universidade não pode se fundar apenas pelas dimensões científica, profissional e técnica, mas também pela ético-política, que significa considerar os homens sujeitos conscientes e participantes do processo social e histórico. Pela dimensão ética, “a educação deve se conceber e se realizar como investimento intencional sistematizado na consolidação construtiva das mediações existenciais dos homens”, e pela dimensão política no sentido de “expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação” (SEVERINO, 2007, p. 15).

Desse modo, “o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens”, pois consiste na “práxis humana, a ação histórica e social”, com finalidade de transformação das condições de existência da sociedade e do humano (SEVERINO, 2007, p. 116). Ou seja, “o conhecimento é a ferramenta fundamental de que o homem dispõe para dar referências à condição de sua existência histórica” (idem, 2006, p. 292). Os homens, como sujeitos histórico-sociais e políticos, podem criar, reinventar e renovar o conhecimento, fator primordial de sua condição humana, que, no entanto, é um agir imprevisível.

Nesse mundo globalizante em que o individualismo e a imprevisibilidade transpassam a ação humana, acredito que a formação do sujeito se dá pelo viés das dimensões: científica, profissional, técnica e ético-política. Na universidade, elas contribuem para que a educação

encontre formas favoráveis de “desenvolvimento de um homem novo que, fortalecido na sua subjetividade, tenha consciência de sua condição humana de ser com o outro e se sinta comprometido com a construção de um *ethos* da convivência humana” (GOERGEN, 2011, p. 12).

De acordo com a etimologia das palavras *ethos* (ética em grego) e *mores* (moral em latino), significam, ambas, *costumes, jeito de ser*. Costumes nos remetem à criação cultural, sendo um jeito inventado, recriado, conferido pelos homens em suas relações uns com os outros para viver em sociedade, tendo como resultado o estabelecimento de valores para a ação humana (RIOS, 2011). Os estudos mais avançados sobre ética e moral – filosofia, ciência política podem dar outros significados a esses termos, chegando a diferenciações.

Alves (1984), citado por Lüdke e André (1986, p. 5), afirma que “*todo ato de pesquisa é um ato político*”. Isso alude à participação neste mundo público, com vistas a uma educação qualitativa e à percepção das intencionalidades das políticas educacionais nesse processo, bem como na formação de um *ethos* educacional. Como ressalta Goergen, o processo educativo

é orientado por uma intencionalidade histórica e socialmente condicionada que, de um lado, conecta o sujeito aos comportamentos cristalizados na cultura, mas, de outro, o relaciona, pela consciência crítica, aos ideais ontológicos da liberdade e autonomia. (GOERGEN, 2011, p. 13)

Busco, ao desenvolver este estudo, esse olhar crítico e político de pesquisador, consciente de nossa contribuição para a formação dos Pedagogos, e destes com a formação da nova cidadania presente/futura. A pesquisa, atividade elementar da ciência, alimenta a atividade de ensino (básico e superior) e de formação dos novos profissionais, atualizando a realidade do mundo. De acordo com Minayo (2010, p. 16), o processo investigativo, embora seja geralmente uma prática teórica, vincula pensamento e ação. Afirma, ainda, que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática”.

Considerando o fenômeno de estudo, esta pesquisa se inscreve na *abordagem qualitativa*, que consiste na ênfase das qualidades das instituições, dos processos e dos significados, cabendo ao pesquisador ressaltar a “natureza socialmente construída da realidade; a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado; e as limitações situacionais que influenciam a investigação”. Tal abordagem destaca a natureza de valores, na tentativa de “buscar soluções às questões que realçam o *modo* como a experiência social é criada e adquire significado” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Ela também possibilita um olhar mais sensível sobre os dados qualitativos, tornando-se um diálogo entre investigador e sujeito investigado, com um caráter descritivo e analítico. Nas

palavras de Lüdke e André (1986, p. 13), esse enfoque metodológico “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”, “trabalhando” com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Esse universo de produção humana “pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade”, dificilmente traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2010, p. 21).

Dentro dessa perspectiva metodológica, as características básicas do estudo qualitativo, segundo Bogdan e Biklen (1982), referenciado por Lüdke e André (1986, p. 18), estão relacionadas ao ambiente natural como fonte direta de dados e ao pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Para essas autoras, o estudo qualitativo “se desenvolve numa situação natural, é rico de dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Nessa perspectiva, é que se dá a escolha pela investigação qualitativa, pela característica de explicar e analisar com profundidade o sentido e as características do fenômeno em estudo, por meio das informações e dos dados obtidos, de ambiente natural, onde o pesquisador tem papel principal, pois trabalha com valores, opiniões, crenças e representações, valorizando o processo, e não apenas o resultado. É um trabalho minucioso, descritivo e analítico de determinado fenômeno.

Tendo em vista a natureza do objeto de estudo e o objetivo proposto acerca do fenômeno estágio curricular e a formação do Pedagogo pós-DCNPs, optei pelo *estudo de caso*, que, segundo Yin (2010), pode ser usado em muitas situações e contribui para o conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. Como explica o autor, o estudo de caso surge do desejo de entender os fenômenos sociais complexos, permite aos pesquisadores adquirir características “*holísticas e significativas dos eventos da vida real*”, como, por exemplo, os ciclos individuais da vida, o comportamento de grupos, processos organizacionais e gestoriais, etc. (YIN, 2010, p. 24).

O autor assegura, ainda, que o estudo de caso não necessita conter uma interpretação completa ou exata do evento atual, mas tem por finalidade o estabelecimento de discussões, análises e reflexões que estão presentes durante os vários estágios da pesquisa, sendo uma ferramenta de investigação científica que busca compreender processos na complexidade social

onde estes se manifestam. Esse método analisa o “caso” em profundidade e sua finalidade é sempre holística – sistêmica, ampla, integrada, isto é, visa a compreender o caso no seu todo e na sua unicidade. É uma investigação empírica que analisa/examina fenômenos dentro de seu contexto real, onde o pesquisador tem pouco controle dos eventos e manifestações.

Nas palavras de Yin (2010),

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

A investigação do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior da proposição teórica para orientar a coleta e a análise de dados (YIN, 2010, p. 39; 40).

Conforme Lüdke e André (1986, p. 17), o “estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples ou específico [...]”. Seu desenvolvimento ocorre em três fases: (a) *Fase exploratória* – momento de definição do objeto de pesquisa/estudo, isto é, momento de definir o “caso”, estabelecendo as questões iniciais, entrada de campo, localização dos participantes e procedimentos de coleta de dados e evidências; (b) *Fase de coleta de dados ou Fase Delimitação do Estudo e de coleta de Dados* – momento sistemático de coleta de dados, utilizando fontes variadas, instrumentos de técnicas determinadas pelas características do estudo; e (c) *Fase de análise e interpretação dos dados ou Fase de análise sistemática dos dados e de elaboração do relatório*- momento mais sistemático e formal, seria a junção e o tratamento dos dados obtidos, pelo registro de observação, transcrição de entrevista etc., fase que não é linear, mas acontece em um momento constante. Desde o início do estudo, são utilizados procedimentos analíticos, porém, nessa fase, exige-se maior atenção, por se caracterizar na etapa de análise mais formal, em que a coleta está concluída. O primeiro passo é a organização de todo o material coletado, separando-o em arquivos. Na sequência, ocorrem a leitura e a releitura, a fim de identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias. A análise não se esgota no processo de categorização, mas ultrapassa a mera descrição, por isso é fundamental a correlação teórica, estabelecendo conexões que permitem apontar descobertas do estudo. O grande desafio final da pesquisa é a elaboração do relatório, que objetiva apontar possíveis respostas do caso estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 2005).

André (1984) afirma que os estudos de caso enfatizam a importância de contextualizar as informações e situações retratadas.

Esse princípio se apoia no pressuposto de que a realidade é complexa e os fenômenos são historicamente determinados, daí a necessidade de que sejam levadas em conta todas as possíveis variáveis associadas ao fenômeno. É por isso que o estudo de caso

focaliza o particular tomando-o como um todo, atendo-se aos seus componentes principais, aos detalhes e a sua interação (ANDRÉ, 1984, p. 54).

Stake (1995) aborda uma definição semelhante de estudo de caso, definindo-o como “um estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (ANDRÉ, 2005, p. 18-19).

Ao escolher o estudo de caso, busquei apreender a totalidade de uma situação, identificando e analisando a multiplicidade de dimensões que a envolvem, e, de maneira criativa, descrever, compreender, discutir e analisar sua complexidade concretamente em sua peculiaridade formativa em um caso específico (o estágio no Curso de Pedagogia da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão/PR), que reúne possíveis informações em razão dos objetivos e questões orientadoras, por meio de diferentes técnicas de levantamento de dados e evidências, sendo fundamental a sustentação teórica. Esse método é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso.

Desse modo, o “caso” que propus foi o estudo do fenômeno estágio curricular e implicações das *DCNPs* (política que regulamenta o Curso de Pedagogia – Resolução nº 1/2006) na formação do Pedagogo, tendo como campo investigativo a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Francisco Beltrão/PR. *Campo*, aqui, é entendido como recorte espacial que diz respeito à abrangência em termos empíricos (MINAYO, 2010). O campo de pesquisa escolhido não foi por acaso. Teve como principal fator o meu trabalho e a minha experiência profissional com o Ensino Superior ali desenvolvido, como docente colaboradora, o que facilitou, de certa forma, a coleta de dados pela proximidade com o Colegiado.

O objeto de investigação decorre de questionamentos acerca da política pública de regulamentação do Curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, considerada, muitas vezes, como mera legalidade a ser cumprida. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação fazem parte do bojo das políticas educacionais no que concerne à formação superior. A implementação dessas políticas, elaboradas a partir de um processo de tomadas de decisões que envolvem órgãos públicos, organismos diversos e atuantes da sociedade, é de responsabilidade do Estado (MOROSINI, 2003), onde, por exemplo, as instituições de ensino superior são a representatividade efetiva de políticas formativas.

Logo, as políticas educacionais fazem parte do conjunto de políticas públicas sociais, sendo expressão da ação do Estado, tendo este a função de regulador por meio de suas diretrizes específicas. Essas políticas expressam os referenciais normativos e se materializam nas “diferentes filosofias de ação”, sendo, portanto, definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com a consciência da sociedade ou do Estado. Assim, a política educacional de um país “diz respeito aos valores, aos objetivos e às regras sobre a educação que são de interesse da

sociedade e decididas por ela”, ou seja, tais políticas prescrevem *o que* se vai fazer na educação e *como* (MOROSINI, 2003, p. 319).

Como os termos *política* e *político* são mencionados várias vezes, entendo ser necessário abordar o significado desses conceitos. De acordo com Frey (2000), em seus estudos sobre análise de políticas públicas, o termo *político* se refere aos processos políticos, que frequentemente são de caráter conflituoso, e *política* refere-se aos conteúdos da política. O autor alerta, ainda, que, ao analisarmos uma política pública, devemos levar em conta a situação política e social, bem como o fato de que ela exerce um papel importante e decisivo nos processos de formação de vontade e de decisões.

Tendo essa clareza, apresentei os documentos analisados: Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura; Resolução CEPE⁷ nº. 374/2007, Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Unioeste, campus Francisco Beltrão/PR (2008); Resolução CEPE nº 385/2008, sobre o Regulamento das Diretrizes Gerais para os Estágios Supervisionados dos Cursos de Graduação da Unioeste/PR; Resolução nº 109/2008-CEPE, que aprova o Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia de Francisco Beltrão; e as Atas do período de 2006 a 2007, que tratam da discussão de reformulação do PPP/2008 e (re)configuração do estágio nos quatro anos do curso. Além dos documentos, como fontes de evidências e coleta de dados, destaco as entrevistas.

Os dados são obtidos por *um constante transitar do pesquisador entre “realidade” e teoria num processo contínuo de inferências sobre o que os dados significam, o que implicam, para onde levam.* Os múltiplos significados se manifestam assim em forma de mensagens explícitas ou implícitas, ideias claras ou obscuras, representações evidentes ou imprecisas que procuramos capturar, traduzir e revelar. (ANDRÉ, 1983, p. 70) [grifo nosso]

Embora seja pouco explorada, a pesquisa documental se configura como uma técnica valiosa, pois busca identificar informações factuais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Guba e Lincoln (1981), referenciados por Lüdke e André (1986, p. 39), afirmam que os documentos “constituem uma fonte estável e rica”, repleta de informações sobre a natureza do contexto. As pesquisas documentais “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

As análises documentais possibilitaram conhecer, descrever e analisar a política curricular de formação para o Curso de Pedagogia, a proposta de profissionalização em *locus* na universidade, bem como o processo de configuração dos estágios curriculares. Saliento que as fontes legais que embasam a política educacional brasileira contribuíram igualmente para esse propósito.

⁷ Cepe – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Já as entrevistas representam uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa nas ciências-sociais, e desempenham importante papel não somente nas atividades científicas, mas também nas humanas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Minayo considera essa técnica uma estratégia privilegiada no processo de coleta de dados em campo, porque ela é

acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2010, p. 64).

Ao realizar a entrevista, não se obtêm apenas informações, mas o sentido atribuído ao que for questionado. Sharp, referido por Leite (1992, p. 26), afirma que, na entrevista, “as palavras não são meros reflexos das coisas e processos externos à pessoa; elas são, na verdade, trabalhadas nas e pelas relações sociais e, por isso, expressam o significado destas relações”. As entrevistas, elaboradas de forma semiestruturada, envolveram intervenção, desde que isso não prejudicasse o pensamento do entrevistado e permitisse explorar todas as dimensões possíveis. As entrevistas foram realizadas com onze (11) professores do Curso de Pedagogia, dentre eles alguns coordenadores de estágio e coordenador de curso.

Para a realização dessa fase, inicialmente, contatei a Unioeste, campus de Francisco Beltrão/PR, e agendei uma conversa com a coordenação do Curso de Pedagogia, a fim de abordar a finalidade do estudo. Nesse encontro, recolhi uma cópia do material documental de análise⁸. Outro material documental importante da análise foi constituído das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP n. 01/2006, em virtude de ela ser a fonte de inspiração da investigação. A Lei do Estágio, Lei n. 11.788/2008, foi consultada, sendo a base para as demais normativas a respeito do estágio. Na sequência, participei de uma reunião de Colegiado do curso, realizada em maio, onde apresentei brevemente ao grupo de professores os objetivos da pesquisa e os critérios de escolha dos possíveis sujeitos para as entrevistas, que, em primeiro lugar, considerou o interesse pela participação. Após esse contato, conversei diretamente com cada um dos possíveis sujeitos.

A sua foi intencional, considerando que o campus de Francisco Beltrão passou por um processo de contratação de novos professores, em virtude de permutações e exonerações, havendo naquele, momento, poucos professores que realmente acompanharam e participaram da reformulação do atual PPP, da readequação do currículo do curso após as Diretrizes. Havia vários professores novos que acompanharam as discussões, mas poucos que vivenciaram

⁸ Resolução Cepe n°. 374/2007 – Projeto Político Pedagógico de 2008; Resolução Cepe n° 385/2008-, sobre o Regulamento das Diretrizes Gerais para os Estágios Supervisionados dos Cursos de Graduação da Unioeste/PR; Resolução Cepe n° 109/2008, que aprova o Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia de Francisco Beltrão.

efetivamente a proposta anterior. Em razão disso, elencamos como principais critérios o interesse e a disponibilidade em participar da pesquisa. Além destes, ser professor efetivo do Curso de Pedagogia da Unioeste, campus Francisco Beltrão; ter atuado no PPP antigo; ter participado da discussão e elaboração do PPP vigente, mesmo que de forma parcial; e ser (ou ter sido) orientador de estágio supervisionado. Para a escolha do coordenador de curso e dos coordenadores de estágio, somada aos critérios acima descritos, havia a necessidade de ter atuado no cargo de coordenação de curso e/ou coordenação de estágio em um dos quatro anos de sua duração.

Logo comecei a fazer os contatos com os possíveis sujeitos para as entrevistas, agendadas para o mês de julho do presente ano. Para realizá-las, fiz uso de um roteiro (apêndice B), elaborado com base na problemática de pesquisa, em concordância com os objetivos propostos e com apoio das literaturas teórico-metodológicas. Em suas entrevistas, professores indicaram a leitura das atas de 2006 e 2007, as quais esclareceriam as principais discussões que interferiram na organização dos estágios durante o processo de reformulação da proposta de formação.

Tive como foco os professores devido ao tempo para a pesquisa. Optei por não entrevistar os acadêmicos, porque estes ainda se encontravam no período de realização dos estágios e também pela não integralização do PPP/2008, desenhado a partir das novas diretrizes. As identificações dos sujeitos foram preservadas, pois a pesquisa não tem o intuito de expô-los, mas de trazer à tona o que encontramos no universo investigativo, problematizando a formação oferecida no curso, em especial com relação ao ECS. O local e o espaço destinados para a entrevista foram escolhidos pelo sujeito, porém tomamos cuidado para que este fosse apropriado e não prejudicasse o andamento das nossas conversas.

Realizadas as entrevistas, parti para as transcrições e na sequência, para a análise horizontal e vertical. Com base nos documentos de análise elaborei em forma de texto-síntese, quadros e tabelas, um relatório descritivo dos principais aspectos relacionados com o objeto investigado e uma análise atenta para a objetividade da pesquisa. Essa organização dos materiais que resultaram na análise documental e na análise horizontal e vertical das entrevistas subsidiou a escrita deste trabalho. Do material coletado, o foco era principalmente as falas dos sujeitos, como meio de compreender a realidade investigada a partir dos processos de análise e interpretação.

Existem diferentes procedimentos para análise de material obtido de entrevistas e de revisão documental (André, 1983). Para análise das evidências e dos dados coletados, tendo como fonte os documentos e as entrevistas, empreguei a metodologia de *análise de conteúdo*, muito utilizada na área educacional, caracterizada, segundo Krippendorff (1980), “como um

método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Essas mensagens [...] podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41). Porém, André (1983) propõe a denominação de *análise de prosa*, por ter um sentido mais amplo de análise dos dados obtidos.

A proposta de interpretação dos dados desta pesquisa se *aproxima* da perspectiva hermenêutica e dialética. Conforme Bleicher (1980, p. 13), hermenêutica, no sentido de “*teoria ou filosofia da interpretação do sentido*”, para Gadamer (1992), significa a “*arte de compreender textos*” (GOMES, 2010, p. 99). Porém, Habermas (1987), ao qual Gomes (2010) faz referência, reconhece a importância da hermenêutica, mas a concebe ao lado do pensamento crítico (dialético). Minayo (2002; 2006) declara que

a articulação entre essas duas perspectivas pode ser útil para o método de interpretação, uma vez que, a partir dela, poderemos, ao mesmo tempo, caminhar no desvendamento do significado consensual daquilo que nos propomos interpretar e estabelecermos uma crítica acerca dos dissensos e das contradições dos significados e sobre as suas relações com o contexto (GOMES, 2010, p. 99)

Este trabalho não teve a intenção de aprofundar a perspectiva dialética (tendo como precursor a teoria marxista), mas de pensar futuramente em um estudo mais consistente, considerando sua importância para a formação política.

Minayo (2010) propõe uma reflexão densa acerca do diálogo entre hermética (compreensão) e dialética (crítica), como um fator balizador da interpretação dos sentidos, significados e percepções das evidências em pesquisas qualitativas, denominado de hermenêutico-dialético. Mesmo que de forma introdutória e superficial, penso que a hermética e a dialética perpassam este estudo no momento em que procurei compreender o texto e o contexto da política de formação do Pedagogo em sentido mais macro, mas também micro, ou seja, a partir da política em âmbito macro, compreender e analisar criticamente a peculiaridade formativa em Francisco Beltrão/PR.

A metodologia de *análise de conteúdo* (MORAES, 1998) ou *análise de prosa* (ANDRÉ, 1983), usada para descrever e analisar o conteúdo coletado, é considerada “uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessível” (MORAES, 1998, p. 10). A matéria-prima da análise de conteúdo, afirma o autor, pode se constituir de material oriundo de comunicação verbal ou não verbal⁹. Tais dados chegam ao pesquisador em estado bruto, devendo ser processados para facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência.

⁹ Cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos e outros.

De acordo com Franco (2008, p. 19), o ponto de partida para a análise de conteúdo é a “mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. [...] ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado [...]”. Ela parte de uma série de pressupostos, declara Moraes (1998, p. 10), “os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Esse sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único”.

Desse modo, a análise de conteúdo/análise de prosa é uma interpretação que pode ir além do que realmente se objetiva; é uma interpretação do contexto sócio-histórico e depende do que o pesquisador agrega para os múltiplos significados. Com ela, é possível analisar os dados e considerar além do conteúdo explícito, os implícitos.

Em vertente qualitativa, essa metodologia parte de uma série de pressupostos, que servem de suporte para captar seu sentido simbólico, que nem sempre é manifesto ou possui significado único, pois poderá ser focado de diferentes perspectivas. Os valores, os significados, a linguagem natural e cultural, do entrevistado e do pesquisador “exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir” (MORAES, 1998, p. 11). Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui uma interpretação. Como a mensagem da comunicação é simbólica, para compreender os significados é preciso levar em conta o contexto, razão pelo qual o autor enfatiza as categorias temáticas.

A categorização é concebida por Moraes (1998) como operação de classificação dos elementos de uma mensagem, seguindo determinados critérios, que facilitam a análise da informação. Porém, necessita estar vinculada ao problema, aos objetivos e elementos da análise de conteúdo. É preciso ter a compreensão de que a análise do material se processa de forma cíclica e circular.

Os dados não falam por si só. É necessário extrair deles o significado. Isso, em geral, não é atingido num único esforço. O retorno periódico aos dados e o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão (MORAES, 1998, p. 19).

A categorização é uma das etapas mais criativas da análise. As categorias podem ser definidas a priori, de modo que a validade ou pertinência pode ser construída a partir da fundamentação teórica (MORAES, 1998).

André (1983), Lüdke e André (1986, p. 42) também enfatizam que o processo de análise das informações caracterizado pela *categorização* pode ser entendido como um procedimento de agrupar os dados coletados de acordo com partes comuns, por temáticas, resultado de um esforço de síntese. As categorias poderão emergir no decorrer do estudo, pois brotam inicialmente do

“arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias [...] vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e [...] novos focos de interesse” (MORAES, 1998, p. 25).

Com essa perspectiva, procurei eleger as categorias por temática, partindo para a teorização, interpretação e compreensão, construindo um movimento espiral em que, a cada retomada do ciclo, se procure atingir mais profundidade na análise.

Segundo André (1983), vários autores, entre os quais Bardin, concebem análise de conteúdo como técnica de redução de um grande volume de material num conjunto de categorias de conteúdo, propondo que este seja examinado em termos de recorrências geralmente pré-especificadas. Ao recomendar que sejam classificados em termos de objetividade e confiabilidade, revelam uma perspectiva intelectual-racional do conhecimento, isto é, de que é possível chegar a uma compreensão abrangente dos fenômenos por meio de uma forma lógica, objetiva e sistemática do conhecimento.

André afirma que esse prisma deixa de considerar a existência de outras formas de conhecer, como as experiências intuitivas, artísticas, etc. Ainda ao proporem o estudo do fenômeno através da decomposição em partes – categorias, forçando um enquadramento, demonstram uma visão limitada da realidade, ou seja,

de que o estudo das dimensões isoladas do fenômeno pode levar ao conhecimento do todo. A essa visão da realidade pode contrapor-se uma outra visão, a de que os fenômenos apresentam uma multiplicidade de perspectivas que interagem num todo complexo e que é preciso, pois levar em conta essas múltiplas dimensões e sua interação, para se poder estender mais completamente aos fenômenos (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Devido a uma perspectiva estreita do conteúdo de análise, muitos autores focalizam apenas o conteúdo manifesto, desconhecendo a variedade de mensagens presentes nos discursos e a impossibilidade de se apreender a totalidade do objeto sem investigar as diferentes concepções, pressupostos e implicações envolvidas, aponta a autora. Nesse sentido, André (1983) propõe que o sentido do termo seja ampliado para *análise de prosa*, que assume um sentido mais amplo na investigação do significado dos dados qualitativos, pois incluiria naturalmente mensagens intencionais e não intencionais, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias.

Em vez da utilização de categorias, André (1983) propõe tópicos e temas que vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo. Ainda, conforme o mesmo se desenvolve, podem surgir novas ideias, novas direções, novas questões que exigem

uma reconsideração dos problemas iniciais e, algumas vezes, o estabelecimento de novas áreas de investigações.

Importa considerar que a percepção dos professores não está deslocada de sua subjetividade, do que lhe pertence, que se constitui na materialidade, na concretude e nas relações humanas (a singularidade denominada por Arendt). Ao interpretar as falas dos docentes universitários tive o intuito de compreender e analisar as suas percepções com relação ao estágio e a essa política curricular que regulamenta a formação do profissional. Ou seja, o trabalho que se constitui da análise dos documentos e falas, que enfatiza a materialidade das ações e dos pensamentos, não exclui sua subjetividade (mundo interior relacionado ao mundo social), porque esta não está deslocada do real, muito menos a subjetividade do pesquisador.

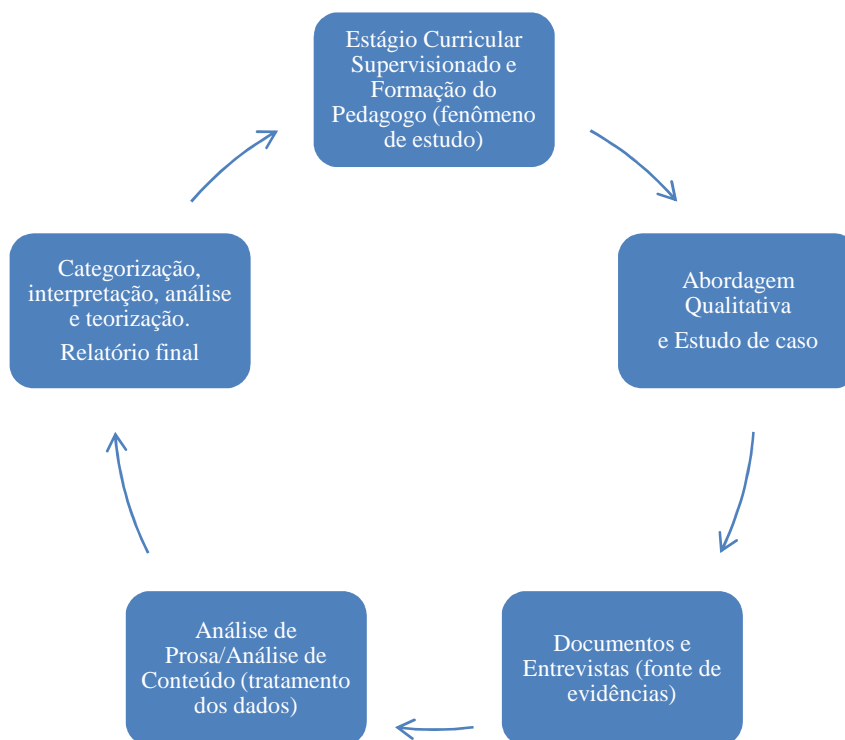
[...] a subjetividade e intuição têm papel fundamental no processo de localização desse tipo de dado, além evidentemente do quadro teórico no qual o estudo se situa. Cada pesquisador tem perspectivas, propósitos, experiências anteriores, valores e maneiras de ver a realidade e o mundo que, ao interagirem com o objeto pesquisado, orientam o seu foco de atenção para problemas específicos, mensagens determinadas, aspectos particulares (ANDRÉ, 1983, p. 68).

Por isso, o reconhecimento do papel da subjetividade e da intuição no processo de seleção, categorização e interpretação das informações, pois a subjetividade do sujeito é reflexo da sua convivência com o real. Por mais que seja um espaço íntimo do sujeito (mundo interior), ele não está desvinculado do mundo social (mundo exterior), que resulta na formação singular do sujeito humano pela sua experiência coletiva com o outro, a pluralidade (ALMEIDA, 2008).

O material coletado – documentos e entrevistas – foi categorizado por tópicos temáticos. As categorias temáticas que compõem esta pesquisa foram (re)criadas tendo como pressupostos a reflexão teórica e o campo empírico, denominadas de *categorias a priori*, *posteriores* e *emergentes*. Após classificação desse processo categorial, desenvolvi a interpretação, a análise e a teorização. As *categorias a priori* e *posteriores*, (re)criadas a partir das mensagens dos sujeitos entrevistados, foram: “*Concepção/Sentido de Estágio*”; “*Estágio: Relação teórico-prática*”; “*O processo de reconfiguração do estágio curricular supervisionado: continuidades e rupturas*”, em que estariam alocadas as discussões sobre as dificuldades encontradas neste processo, bem como as estratégias de superação relatadas pelos docentes; “*Implicações na formação do Pedagogo pós DCNPs*” e “*Esperanças na Formação do Pedagogo/Curso de Pedagogia*”. Por fim, estão as *categorias emergentes* desse diálogo teórico-prático: “*Tecendo a formação política no processo do estágio curricular supervisionado na universidade*” e “*Um olhar no horizonte: estágio como liberdade*”. Esse caminho categorial foi decisivo para as interpretações e análises das temáticas, como forma de compreender e pensar as percepções dos sujeitos.

A figura 1 demonstra o esquema estrutural metodológico que compõe esta pesquisa.

Figura 1. Esquematização Estrutural Metodológica da Pesquisa



Fonte: BORSSOI, 2012.

Quanto ao sigilo da identificação dos sujeitos entrevistados, optei pelo seguinte procedimento, com respectiva justificativa. No período de escrita desta dissertação, principalmente na fase final, presenciei a geração da vida¹⁰, pelos nascimentos – o que Arendt (2009) prefere chamar de “natalidade”, caracterizada como essência da educação. Em homenagem à vida, à espera e à chegada desses novos seres, que significam a “esperança do novo”, e a fim de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, realizei uma pesquisa online à procura dos nomes de bebês mais usados pelos pais brasileiros nesta década, os “nomes da moda”. Com base na lista do ranking dos 100 nomes de bebê mais usados em 2010, nomeei os sujeitos, tendo como critério não repetir nomes caso houvesse compatibilidade com os dos nossos entrevistados. Os sete sujeitos do gênero feminino foram assim chamados: Júlia, Sophia, Isabella, Maria Eduarda, Giovanna, Beatriz e Manuela. Os quatro sujeitos do gênero masculino foram renomeados por: Gabriel, Davi, Miguel e Arthur.

Cabe salientar que as interpretações e análises deste estudo não se referem a uma realidade definitiva/imutável, mas a um lugar totalmente incontrolável e imprevisível, pois se encontra em processo contínuo de transformação, devido à ação humana, que tem capacidade de renovar este mundo público.

¹⁰ Dentre esses bebês que nasceram/nascerão, está, o mais novo sobrinho e seis crianças de amigas. A vitalidade é a continuidade da existência humana.

2. A POLÍTICA EDUCACIONAL NO CAMPO DE FORMAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

*Consensos são difíceis, mas aproximações são possíveis.
No aproximar-se abrem-se os planos e espaços que permitem caminhar e crescer juntos.
(Goergen)*

Este capítulo discute algumas questões que considero condicionantes para o entendimento e a análise do objeto pesquisado, que trata da política educacional no que diz respeito à formação de profissionais para a educação básica, articulada ao aparecimento da universidade, que, com o tempo, passou a ser, também, um dos *locus* de preparação de professores e gestores educacionais.

Inicialmente abordo um debate contextual e histórico sobre a formação de professores, junto à conquista da universidade como *locus* de formação do professor/Pedagogo e às principais reformas curriculares da política educacional desde 1990 no que tange ao ensino superior. Na sequência, apresento um resgate histórico e conceitual da constituição do Curso de Pedagogia no Brasil e do Estágio Curricular, para, então, analisar de fato a política atual que regulamenta esse curso, discutindo sua intencionalidade formativa. Tal proposta foi elaborada em meio a contestações efervescentes, mobilizadas nacionalmente, com embate entre dois projetos de formação, devido a diversas tentativas de reforma do curso.

Segundo Freitas (2007), a política de formação no Brasil é emergencial, focalizada e atrelada a uma certa ideologia¹¹. No contexto das reformas educacionais, diferentes propostas foram debatidas, as quais estão fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas e filosóficas. Algumas consideram a formação dos profissionais da educação como elemento impulsionador e realizador do desenvolvimento social; outras, como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade.

Além disso, as políticas educacionais estão alinhadas à reforma do Estado¹² e às mudanças no mundo do trabalho pela reestruturação produtiva e acumulação flexível,

¹¹ Segundo Saviani, o termo ideologia tem diferentes concepções, expressando como falsa consciência, ou uma visão invertida da realidade, que toma as ideias como determinantes desta. O autor caracteriza “como expressão de interesses. Isto significa que, conforme as posições que ocupam na sociedade, as classes e os grupos sociais constroem uma visão da realidade” (2010, p. 37).

¹² A Reforma do Estado brasileiro, a partir dos anos de 1990, constituiu um projeto político muito convincente, com traços acentuados em: a) a adoção no país do novo paradigma de organização das corporações mundiais; b) a desnacionalização da economia; c) a desindustrialização; d) a transformação da estrutura do mercado de trabalho, incluindo sua terceirização e precarização, e flexibilização das relações trabalhistas; e) a reforma do Estado e a *restrição da esfera pública e a ampliação da privada*; f) o enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos e partidos políticos; g) o trânsito da sociedade do emprego para a sociedade do trabalho, isto é, a tendência ao desaparecimento dos direitos sociais do trabalho; h) a transferência de deveres e responsabilidades do Estado e do direito social e subjetivo do cidadão para a sociedade civil (SILVA JR; SGUISSARDI, 2005, p. 7)

intensificadas a partir de 1990, interferem diretamente na esfera educativa e da formação profissional, podendo ser vistas com a minimização do Estado em relação às políticas sociais, com a definição do seu papel como regulador, com a privatização das instituições públicas e a flexibilização do trabalho (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Devido a esses elementos reformativos, mudam-se, também, as políticas curriculares, implementadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Nesse processo de reformulação curricular, a partir da abertura econômica, objetivou-se a flexibilização da formação nos cursos de graduação para uma adaptação permanente à realidade do mercado. Cabe salientar que tais políticas, com certa frequência, foram influenciadas internacionalmente, inviabilizando possibilidades de formação política participativa.

Esse debate é fundamental para compreender o fenômeno estudado – o estágio curricular e as implicações das diretrizes curriculares para a formação do Pedagogo – e suas correlações, como visibilidade da política educacional em sentido macro, delineada por fatores contextuais, políticos, sociais e econômicos, que influenciam as práticas de formação em âmbito local, universitário.

2.1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, A UNIVERSIDADE E OS PROCESSOS DE REFORMA CURRICULAR: UM OLHAR CONTEXTUAL E HISTÓRICO

Para compreender a política e as problemáticas em relação à formação de professores no Brasil, em particular no Curso de Pedagogia, é preciso recompor sua trajetória, de modo que se possa ter clareza que questões muito mais complexas estão envolvidas, localizadas em diferentes aspectos que constituem a sociedade, sejam contextuais, estruturais, políticos, econômicos ou culturais. Para o Curso de Pedagogia, isso depende, principalmente, da compreensão de caráter político que perpassa essa formação, na qual o estágio curricular vai se edificando, numa racionalidade formativa que muitas vezes reconhece apenas o processo de inserção profissional na prática educativa, priorizando políticas que orientam uma concepção pragmática, técnica, profissionalista e produtivista de educação.

As políticas educacionais relacionadas à formação dos profissionais da educação vêm definindo suas proposições, como condicionante decisivo para oportunidades ao desenvolvimento da sociedade e da economia, na qual a qualidade da educação – ligada à valorização profissional – ocupa a posição de estratégia primordial, declara Demo (1992), o que coloca os cursos de formação como alvo de preocupações governamentais, principalmente no período de reforma do Estado. Segundo Silva Jr. (2003), nos países industrializados as

discussões sobre a crise do Estado e a necessidade de reconstruí-lo começaram nos anos de 1980. Década considerada de perdas para a economia brasileira, junto a um movimento contraditório iniciado em 1985, com o intenso processo de democratização, que trouxe mudanças nas estruturas sociais, especialmente a partir dos anos 1990.

Esse debate reformista da educação rumo ao desenvolvimento remete a uma questão histórica, que implica a necessidade da formação de professores, relacionada também com a criação da universidade. Conforme Saviani (2009), tal precisão já fora preconizada por Comenius, no século XVII, mas exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular, derivando daí o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas para o preparo dos professores.

Segundo Rossato (2005) dois eventos mundiais marcaram a história da educação, o rumo das universidades a preparação dos professores: a Revolução Francesa, com a aceleração da transformação social, eliminando as universidades; e a Revolução Industrial, Inglaterra, que implementou e viabilizou outro modelo de universidade. Contudo, a Alemanha é que traria uma contribuição valiosa ao instituir a universidade da pesquisa. Estas revoluções foram atingindo mundialmente as propostas educativas e formativas, sobretudo a Francesa, sendo radical no campo educacional, abolindo oficialmente as universidades, por serem representantes da aristocracia. A instituição universitária somente foi restaurada treze anos depois, por Napoleão, com a Lei de 1806, criando a universidade imperial, considerada uma “corporação pública com o monopólio do ensino” (ROSSATO, 2005, p. 82).

Tal fato ocasionou a criação da Escola Politécnica, da Escola Normal Superior (1807), da Escola de Artilharia e Engenharia (1802), devido aos principais elementos da reforma napoleônica: a) *monopólio do Estado* – com o objetivo de formar sujeitos aptos para ocuparem cargos civis e militares, mantendo o funcionamento do Império, por isso uma universidade a serviço do Estado, a fim de perpetuar a função ideológica de interesse do Estado; b) *a laicização da universidade* – objetivava um comportamento uniforme de pessoas a serviço do imperador; c) *as funções das universidades* – voltadas à criação de cinco faculdades tradicionais: direito, medicina, teologia, ciências e letras. A lei de 1802 estabelecia três níveis de ensino: primário, secundário e superior; d) *a carreira pelo diploma* – requisito para exercer uma profissão (Idem).

Em 1795, em Paris, instala-se a primeira instituição de Escola Normal, e desde então se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior, para formar professores de nível secundário, e Escola Normal Primária para preparar os professores do ensino primário. Em 1802, Napoleão, ao conquistar o norte da Itália, instituiu a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola

Normal Superior de modelo francês, que se destinava à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além da França e da Itália, países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também aderiram, ao longo do século XIX, às Escolas Normais (SAVIANI, 2009).

Enquanto isso, a Universidade de Berlim, criada por Guilherme Humbolt em 1809, trouxe uma nova dimensão, a experiência da pesquisa. Para ele, “o Estado não deve considerar suas universidades nem como liceus nem como escolas técnicas. A universidade situava-se acima da escola e deveria oferecer a especialização em todos os ramos do saber”. Humbolt “*via a universidade como a alma da sociedade e da cultura*; assim, para desenvolver o mais alto saber, era necessário absoluta liberdade de ensinar e aprender” (ROSSATO, 2005, p. 86). O ensino e a pesquisa eram, portanto, instrumentos fundamentais para que a universidade desenvolvesse a ciência. A universidade alemã abriu as portas para a universidade contemporânea,

valorizou a erudição, acrescentando um novo elemento – a valorização da pesquisa; a universidade é uma comunidade, uma corporação de cientistas que devem desenvolver a pesquisa científica no contexto da universidade, e o ensino é uma ação complementar à pesquisa” (ROSSATO, 2005, p. 86).

Porém, afirma o autor, a Revolução Industrial e os princípios do capitalismo atingiram à universidade e exigiam conhecimentos úteis e de aplicação imediata, tudo isso em razão do crescimento do comércio, da incorporação de novas colônias e do desenvolvimento industrial do século XIX. Apesar de algumas mudanças (a abertura para a classe média e para as mulheres), a universidade permaneceu elitista, tradicionalista e conservadora, vista como *torre de marfim*. Muitas lutas seriam necessárias para que a formação dos professores fosse realizada nas instituições universitárias, relacionadas à pesquisa.

No Brasil, a preocupação com o preparo de professores emergiu de forma explícita após a independência, quando se cogita a ideia de organização da instrução popular. Anteriormente a isso, nos séculos XVII e XVIII, a preparação era incumbência, principalmente, das ordens religiosas, sem cursos superiores específicos, até que o Estado passou a se interessar pela organização da escola pública e formação desses profissionais (ARANHA, 2006).

Quanto à educação superior, Rossato (2005) afirma que, nessa época, a América Latina continuava buscando seu modelo de ensino na Europa, onde as elites sociais mantinham o poder de decisões, afastando da universidade grandes camadas da população, influência marcante da reforma napoleônica. Essa tendência ocasionou, no século XVIII, a implementação de universidades tradicionais, até por vontade dos governantes, que buscavam manter o controle social. Naquele mesmo momento, na Alemanha, nascia a universidade da pesquisa e a

universidade contemporânea, enquanto na América Latina reproduzia-se o modelo francês, que exerceu influência cultural sobre Portugal e Espanha com ideias iluministas e libertárias. Todos os países latino-americanos, independentes ou não, já tinham suas universidades, menos o Brasil, que ainda oferecia a formação universitária de alguns cursos em Escolas Superiores.

Esse modelo trouxe três consequências, como declara Rossato (2005, p. 93): “o estabelecimento de faculdades; as escolas isoladas foram uma adaptação; e a exigência do título para o exercício da profissão e a preparação das elites necessárias para o Estado”. Esse cenário foi denominado por Cunha de “*dependência divergência*” na América Latina, sobretudo no Brasil, pois economicamente o país dependia da Inglaterra e culturalmente dependia da França.

Saviani (2009) aponta que, ao longo dos últimos dois séculos, podemos distinguir alguns períodos na história da formação de professores no país, articulados a acontecimentos mundiais. O *primeiro período*, 1827-1890, inicia-se com dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias, o que prevaleceu até o modelo das Escolas Normais.

Saviani (2009) explica que, após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tiveram que adotar, para formação dos professores, o que vinha sendo seguido nos países europeus, como a criação de Escolas Normais. O Rio de Janeiro (1835) foi o primeiro estado brasileiro a implantar a Escola Normal, seguida de inúmeras outras instituições em diversas regiões do país, visando à preparação de professores para as escolas primárias, que preconizavam uma formação específica, onde o currículo foi ampliado e enriquecido com modernização pedagógica, acatando as novidades da Europa e dos Estados Unidos.

Durante todo esse período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores (SAVIANI, 2009). Enquanto isso, no ensino universitário, as iniciativas de organização continuavam, principalmente pela vinda da família real portuguesa ao Brasil, mas que só se efetivou em 1912, com a criação da Universidade do Paraná, oficializada pela Lei Estadual 1.284. Todavia, o governo federal, em 1915, determinou, pelo Decreto-lei nº 11.530, a abertura de escolas superiores apenas em cidades com mais de 100 mil habitantes, deixando de reconhecer a universidade em Curitiba, que na época não atingia essa população (ROMANELLI, 2010).

No que se refere ao surgimento de modelos de universidade no Brasil, Leite (2010) afirma que as instituições de educação superior no país, no período colonial-imperial-

monárquico, eram isoladas e precárias. A ideia de universidade foi rejeitada, entendida como obsoleta, restrita apenas à criação de uma Academia Militar e de algumas escolas de Medicina, cátedras, no Rio de Janeiro e na Bahia, com a vinda da corte portuguesa em 1808. Mais tarde, surgiram outros cursos e cátedras. Havia 42 projetos de universidade na época, que foram apresentados ao governo e ao parlamento, elaborados por intelectuais e figuras políticas, mas nada se concretizava.

Com o estabelecimento e a expansão do padrão das Escolas Normais, momento republicano no Brasil, instaura-se o *segundo período*, 1890-1932, cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo. Os reformadores paulistas (1980) afirmavam que “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SAVIANI, 2009, p. 145). Suas avaliações reforçaram que a Escola Normal existente era insuficiente no programa de estudo e carente no preparo prático dos seus alunos. A reforma paulista foi marcada por dois vetores, anuncia Saviani: “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma”. O entendimento dos reformadores era de que, “sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores” (Idem). Essa reforma se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo, tornando-se referência para outros estados brasileiros.

Nessa época, começaram a aparecer as tentativas efetivas da instauração das universidades brasileiras¹³, incentivadas pelo Manifesto de Córdoba¹⁴ de 1918, marca

¹³ O movimento pré-modernista e modernista propiciou, a partir de 1930, fortes olhares para a educação superior, principalmente da elite e do sistema político para a realidade nacional. Período caracterizado pelas *Reformas Educacionais* em diversos pontos do país pelo surgimento das primeiras grandes instituições universitárias: Universidade do Rio de Janeiro, em 1927, que, segundo Romanelli (2010), foi a primeira a ser criada e organizada conforme normas dos Estatutos das Universidades, seguida pela Universidade de Minas Gerais (1927); Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, em 1931, que passou a ser chamada Universidade do Rio Grande do Sul em 1947, e com o processo de federalização, em 1950, tornou-se a ser denominada de Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade do Distrito Federal em 1933, denominada posteriormente, em 1935, de Universidade do Brasil, conhecida como Universidade de Brasília; Universidade de São Paulo, em 1934 (LEITE, 2010). Romanelli (2010) informa que para a estruturação de universidade eram necessários três cursos, dentre os seguintes: Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras – o que reforçava a velha concepção aristocrática de ensino. Em 1969 havia 46 universidades, públicas e privadas, por todo o território nacional.

¹⁴ O Manifesto de Córdoba promovido, em 1918, pelos estudantes da Universidade de Córdoba, Argentina, é uma demonstração de lutas populares que procuraram destituir as oligarquias locais e nacionais. Ou seja, lutavam pela autonomia da universidade, que nasceu expressando a necessidade de emancipação cidadã. O movimento impulsionou na América Latina a transformação das universidades. Entres os pontos centrais estão reivindicações que destacam um novo papel para a universidade – a ciência, a criação, o novo. Em síntese, o manifesto defendia com enorme atualidade o ensino laico, desvinculado, em particular, das influências religiosas que desprezam as ciências para manter na ignorância e na alienação as massas populares. Visavam à universidade da liberdade de

significativa para a universidade na América Latina. Lançado por Deodoro Rocca e chamado de “reforma universitária”, o movimento aconteceu na Universidade de Córdoba, Argentina, e procurou destituir as oligarquias locais e nacionais, buscando “autonomia da universidade, democratização da sua direção e participação dos estudantes, manifestava o inconformismo das classes médias latino-americanas” (ROSSATO, 2005, p. 95). Movimentos semelhantes a esse se expandiram pela América Latina, porém se percebeu que se tratava de uma mudança na sociedade, para depois mudar a universidade, que permanecia conservadora.

A criação da universidade para a hegemonia católica representaria ajuda para pensar o Brasil e aumentar o número de intelectuais a serviço do projeto religioso. Os liberais idealizavam um programa de universidade totalmente diverso, privilegiando os setores jurídicos e as áreas humanistas; seria uma ideia radical, desvinculada da perspectiva religiosa. Contrariamente, os pensadores positivistas achavam que o Brasil não precisava de universidades, mas do ensino fundamental para as massas, em especial no campo tecnológico. Os três pensamentos (Igreja, Liberais e Positivistas) foram contraditórios em sua gênese (ROMANO, 2006).

O marco do rompimento definitivo do pensamento monárquico foi o advento da República no final do século XIX, além da difusão do pensamento progressista no Brasil no século XX, que trouxe consigo o modernismo das artes, movimento de expressivo cunho político e cultural, que encerrava o “*espírito do tempo*”. Nesse contexto, acontece a primeira iniciativa para a construção de uma identidade nacional de educação superior e surgimento da universidade.

Saviani (2009, p. 145) revela que, mesmo com o padrão da Escola Normal fixado a partir da reforma paulista, após a primeira década republicana, o ímpeto reformador se enfraqueceu, abrindo espaço para uma nova fase, *terceiro período*, 1932-1939, com o advento dos institutos de educação, “concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino mas também da pesquisa”. Duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo, ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova¹⁵. Azevedo dizia na época:

criação e do debate, da ciência que não deve nem pode se limitar aos dogmatismos, por isso sua necessidade de autonomia das interferências externas (ROSSATO, 2005).

¹⁵ Uma das lutas ideológicas, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tendo como ponto culminante o início da década de 1930, elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento “renovação educacional”, estabeleceu uma relação dialética que deveria existir entre educação e desenvolvimento. Ou seja, situava a educação no processo de desenvolvimento do país, representando a ideologia dos renovadores. O Manifesto, como afirmação de tomada de consciência e de compromisso, tinha aspectos contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que apresentava uma concepção avançada da educação e suas relações com o desenvolvimento, denunciando uma visão globalizante, permanecia no terreno do romantismo, quando cogitava as causas dos problemas educacionais. O Manifesto demonstrava uma compreensão da realidade

Com esse acontecimento inaugurou-se, de fato, uma nova era do ensino secundário, cujos quadros docentes, constituídos até então de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no magistério, começaram a renovar e a enriquecer-se, ainda que lentamente, com especialistas formados nas faculdades de filosofia que, além do encargo da preparação cultural e científica, receberam por acréscimo o da formação pedagógica dos candidatos ao professorado do ensino secundário (ARANHA, 2006, p. 46)

De acordo com Vidal (2001), a reforma instituída por Anísio Teixeira, pelo Decreto nº 3.810, em 1932, propôs erradicar aquilo que ele considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais, sendo, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, tendo falhas lamentáveis em seus objetivos. Para isso, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, modificando seu currículo. Os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, rumo “à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais, caracterizadas por um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo, declara Tanuri (2000) (SAVIANI, 2009, p. 146).

Nesse percurso histórico, objetivando a melhoria da formação dos professores no Brasil, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, devido à implementação positiva das universidades, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca, foi à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 (Idem).

Segundo o Decreto 19.851/1931, art. 1º, que instituiu o regime universitário, constituindo-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, a universidade tinha como finalidade

e elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aperfeiçoamento da humanidade (ROMANELLI, 2010, p. 134).

Romanelli ressalta a visão distorcida da realidade brasileira e dos limites que comportava toda e qualquer instituição, sobretudo a escolar. Tanto a investigação científica quanto o preparo para o exercício profissional são objetivos primeiros da universidade moderna, ligados à formação profissional, sem tradição na pesquisa, devido à forte herança cultural e à evolução da economia, principalmente com o processo de industrialização. Isso demonstra que a formação de

educacional muito próxima da concepção liberal e idealista. O significado histórico do Manifesto era a proclamação da educação como um direito individual que deveria ser assegurado a todos, sem distinção de classe e situação econômica, e dever do Estado, principalmente no sentido de assegurar a escola pública gratuita, obrigatória e laica (ROMANELLI, 2010).

profissionais da educação ainda não tinha espaço na universidade, pois acontecida de forma anexa, em escolas e/ou institutos superiores, desvinculada da pesquisa.

O *quarto período*, 1939-1971, se instaura com a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais, generalizados para todo o país a partir do Decreto-Lei nº 1.190 de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior. O paradigma resultante desse conjunto de normas compôs o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1”, adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. O esquema tinha configuração de três anos para o estudo das disciplinas específicas (conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”), na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009).

Esse autor comenta que a mesma orientação prevaleceu no Ensino Normal, com a aprovação, em âmbito nacional, do Decreto-Lei nº 8.530 de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal. Na nova estrutura, o curso normal era dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário, com duração de quatro anos, e com objetivo de formar regentes do ensino primário, funcionando em Escolas Normais regionais; o segundo ciclo, com duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, com objetivo de formar os professores do ensino primário, e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Semelhante configuração, foi estendida ao Curso de Pedagogia, marcado por tensões entre propostas formativas.

No período fundacional, 1920-30 até 1960, a educação superior cresceu e se diversificou na oferta de cursos, época em que as reformas, centralizadoras, conceberam a educação superior como um “*estado de aspiração*”, apontado no Projeto da Reforma Francisco Campos (Dec. 19851-11/04/1931), sendo uma proposta para a década seguinte, a formação superior, com atenção para “*o ensino, a formação de profissionais, a preocupação com a ciência pura, atividade social*” (OLIVEIRA). Tal Plano teve influência externa, com a universidade humboldtiana (Berlim) e a universidade norte-americana. A reforma “[...] favoreceu a multiplicação de Faculdades e determinou que a criação de universidades poderia ser feita sob a forma de fundações ou associações, tanto com origem no suporte da União, dos estados quanto das entidades particulares” (LEITE, 2010, p.8).

A Reforma da LDB nº 4.024/61, igualmente, ressaltou aspirações ao ensino superior, afirmando que o mesmo não seria ofertado apenas em universidades, mas também em estabelecimentos agrupados. As universidades teriam uma identidade única, orgânica e

integrada, com o fim de realizar pesquisas, desenvolver ciências, letras e arte, e formar professores de nível universitário.

No século XX, sobretudo na segunda metade, a universidade assumiu uma importância para vários países, em decorrência das manifestações dos estudantes nos anos de 1968. Talvez tenha sido a mais profunda transformação social do século, pois, além da expansão em quase todos os países, atingiu todos os grupos sociais que tinham alguma representatividade, gerando novas concepções de sociedade e de mundo, aprofundando-se no século XXI e sendo um diferencial para a contemporaneidade. Tais mudanças transformaram o panorama do ensino superior no Brasil e fora dele, atingindo as estruturas e processos internos nas universidades (ROSSATO, 2005).

No contexto de regime militar-autoritário no Brasil, o governo, no plano educacional, procurou aumentar a produtividade das escolas e das instituições superiores, com base em princípios de administração empresarial, apontando a privatização da educação, principalmente no ensino superior, com a edificação de um sistema federal que contribuísse para a revolução industrial do país. Isso se dava via decretos-lei com patrocínio de diversos acordos firmados entre MEC e a *Unidet States Agency for International Development* (USAID), impondo e instituindo, entre outros princípios, o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse movimento ficou conhecido como reforma universitária – Lei 5.540/68 (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2005).

A referida lei tratou da organização departamental, estrutura orgânica da pesquisa, ensino, extensão e pós-graduação, dando à universidade nova identidade, como reafirma Leite (2010, p. 9), “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, um novo perfil de instituição, onde a atividade de extensão está voltada para as questões da coletividade. As pesquisas nas ciências sociais, bem como a formação de professores, contudo, ainda prevalecem positivistas e de caráter experimental. Conforme Silva Jr. e Sguissardi (2005), a lei buscava fortalecer o formato institucional da universidade e subsidiar o capital industrial nacional.

O *quinto período*, 1971-1996, é caracterizado pela substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério, um efeito do golpe militar¹⁶ de 1964, que exigiu adequações no campo educacional, efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino, conforme a Lei n. 5.692/71, que modificou a denominação do ensino primário e médio para 1º

¹⁶ O golpe militar de 1964 representou um movimento contraditório entre o econômico e o político. “Contradição entre um processo socioeconômico que conduzia à internacionalização da economia brasileira e uma ideologia nacionalista da maioria da ‘classe’, política adepta do nacionalismo-desenvolvimentista: parte do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), do Partido Social Democrático (PSD) e setores apartidários”. “Significou uma ruptura política para a continuidade socioeconômica, impondo drásticas modificações nas estruturas sociais por meio de processos e métodos coercitivos, com vista em profundas transformações superestruturais” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2005, p. 11).

grau e 2º grau, respectivamente. Nessa reconfiguração, desaparecem as Escolas Normais, sendo instituídas as habilitações específicas de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Essa reforma do ensino de 1º e 2º graus, segundo Silva Jr. e Sguissardi (2005, p. 11), buscou “tornar o ensino médio obrigatoriamente profissionalizante, com os objetivos de preparar mão-de-obra para o sistema de ciência e tecnologia que se formava e sustentar o capital industrial nacional, além de conter o acesso à educação superior.”

De acordo com o Parecer do MEC/CFE nº 349/72, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: a habilitação para lecionar até a 4ª série, com duração de três anos (2.200 horas), e habilitação até a 6ª série do 1º grau, com duração de quatro anos (2.900 horas). O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação específica à habilitação (SAVIANI, 2009).

Assim, o antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau e, de acordo com Saviani (2009), a formação de professores para o ensino primário (1º grau) foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. Tanto é verdade que, tal gravidade levou o governo a lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), com o caráter de “revitalização da Escola Normal”, porém suas iniciativas não foram as melhores. No caso do Curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação – diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

O ensino superior ainda buscava a identidade para as universidades latino-americanas, território que aponta elementos basilares que vêm se mostrando como eixos centrais nas discussões sobre Universidade em toda a América Latina: pertinência social, sustentabilidade e formação humana emancipatória. Trata-se ainda da influência do fim dos regimes militares, em que o debate político volta às universidades e é paulatinamente (re)inserido nos contextos de sala de aula, devido às crescentes concepções críticas da educação, refletindo os contextos das ciências sociais e suas pesquisas, que buscam novas abordagens e paradigmas para a compreensão da realidade (LEITE, 2010; ROSSATO, 2005).

Nesse período, o sistema brasileiro continuou a crescer, criando novas instituições de educação superior, época em que as IES eram concebidas como um sistema dualista: público x privado, faculdade x universidade, autonomia x heterônoma. Cresceu também, nesse tempo, a preocupação por parte do Estado em controlar o sistema público e privado, caracterizado por um intenso processo de reformas curriculares, mas, valorizando a pesquisa, a pós-graduação e a

formação de pesquisadores. Essas especificidades deram uma nova cara à universidade. Surgiram, no Brasil, as agências Capes e CNPq que estimularam financiamentos para a pós-graduação e a formação de pesquisadores e professores universitários.

Paralelamente, a esse aspecto histórico na formação dos profissionais da educação básica desencadeou em 1980 um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, que adotaram como princípio a “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2006). Com essa mobilização, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, traçando um debate polêmico quanto à identidade profissional do Pedagogo.

No final da década de 1990, a América Latina estava sob as influências dos organismos internacionais, com as reformas chamadas de neoliberais, marcadas por um novo modelo para as instituições e formação dos profissionais da educação, voltado ao mercado e à globalização. Nessa época, em que o Brasil passa por nova Reforma da LDB, com a Lei 9.394/96, conhecida como “Lei Darci Ribeiro”, na qual ainda ecoavam os movimentos e lutas sociais da pedagogia crítica dos anos 1980. São introduzidos, nesse momento, procedimentos avaliativos nacionais, além de um ciclo reformador das políticas de formação em nível básico e superior.

O processo diversificou a missão das universidades, trazendo vários resultados entre eles a expansão do sistema educativo e a ampliação da matrícula, principalmente no setor privado (LEITE, 2010, p.11). A abertura do mercado privado para formação dos professores ainda é fator preocupante para estudiosos, semelhantemente a uma empresa que recebe a encomenda, a fim de “produzir operadores com ‘competências’ variáveis, um ‘novo tipo de trabalhador’: multifuncional, intercambiável e descartável, segundo o modelo de *fast food*, utilizável na quantidade, no lugar e pelo tempo desejado pelo comprador” (CASTRO, 2004, p. 82). Por mais que as atuais universidades contemplem aspirações históricas sobre sua transformação, caracterizada por afirmação das diferenças e dualidades, o sistema de educação superior público no Brasil é diversificado, em expansão, mas ainda excludente, o que possibilita a abertura do comércio, com formação precária e desarticulada da pesquisa e extensão.

Nesse quadro de mobilizações, instaura-se o *sexto período*, 1996-2006, com o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia. A nova LDB n° 9.394/96, promulgada após diversas alternativas, não correspondeu a essa expectativa, sinalizada como “uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de

curta duração” (SAVIANI, 2009, p. 148). Tais características não ficarão imunes às novas diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, homologadas em 2006.

Nesse denso esboço histórico sobre a formação dos profissionais da educação básica correlacionada às iniciativas na implementação do ensino universitário, evidenciam sucessivas mudanças que revelam um quadro de rupturas e continuidades, ainda insatisfatórias, devido à precariedade de políticas formativas, sobretudo na década de 1990, com as políticas neoliberais. O processo de reconfiguração do *locus* de formação do professor para a educação básica, juntamente com o atraso da criação da universidade, são decorrentes dos fatores sociais, culturais, econômicas e políticos vivenciados historicamente no Brasil. O atraso da universidade fortaleceu a formação técnica e profissional para desenvolvimento do país, atrelado à concepção mercadológica de educação, em especial no ensino superior, e mesmo com características de pesquisa e extensão, ela ainda sente dificuldades de articulá-las com o ensino.

Por mais que a universidade esteja instituída e o campo de formação docente tenha conquistado seu espaço, ainda é questionável sua concepção formativa de homem e sociedade, advinda com o processo de reformas educativas aliadas ao sistema social, nos últimos anos no país e em outros países da América Latina desde o final da década de 1970. Genro (2000), em sua tese de doutorado – “*Movimentos Sociais na Universidade: rupturas e inovações na construção da cidadania*” –, evidencia que essas reformas são eventos intensificados com a globalização da economia, após a guerra fria, a queda do muro de Berlim e a formação de novos polos de poder e alianças.

As bases de sustentação deste novo ciclo de expansão capitalista se caracterizam pela substituição do modelo fordista de produção, pela acumulação flexível, pelo desenvolvimento da terceira revolução industrial e conseqüentemente por novas relações de trabalho (GENRO, 2000, p.19).

Segundo Harvey (2004, p. 80), “a globalização pode ser vista como um processo, como uma condição ou como um tipo específico de projeto político” e tem uma longa presença na história do capitalismo, introduzida por interesses capitalistas. O termo, que aparece em alcance global na metade dos anos 1970, “difundi-se [...] como fogo em capim seco na imprensa financeira e de negócios, principalmente como legitimação para a desregulamentação dos mercados financeiros” (Idem, p. 27).

Não há dúvida de que desde 1492, e mesmo antes disso, a internacionalização das trocas e do comércio estava em pleno florescimento. O capitalismo não pode sobreviver sem seus “ajustes espaciais”. O capitalismo tem recorrido repetidas vezes à reorganização geográfica (tantos em termos de expansão como de intensificação) como solução parcial para suas crises e seus impasses. Assim, ele constrói e reconstrói uma geografia à sua própria imagem e semelhança. Constrói uma passagem geográfica distintiva, em espaço produzido de transporte e comunicações, de infra estruturas e de organizações territoriais que facilita a acumulação do capital numa dada fase de sua história, apenas

para ter de ser desconstruído e reconfigurado a fim de abrir caminho para maior acumulação [...] (HARVEY, 2004, p. 80-81).

A globalização trouxe transformações qualitativas, porém indagamos até que ponto não estará alimentando a desigualdade social, o desaparecimento da esfera pública e o cuidado consciente com a preservação do mundo ambiental e a valorização do ser humano, como espécie humana, desviando do produtivismo ingênuo e destituindo a universidade também como *locus* da preparação dos profissionais da educação.

Várias são as consequências e contradições do processo globalizante, declara Harvey (2004). De um lado, ocasionou a alteração das formas de produção e de organização industrial/empresas, a expansão da força de trabalho assalariado, em decorrência do rápido crescimento populacional, e também a feminização; fluxos migratórios; urbanização e hiperurbanização; mudanças no papel do Estado; criação de novas oportunidades de democratização geopolítica. De outro, trouxe problemas políticos e ambientais globais; problemas com a preservação e produção de diversidades culturais, de modos de vida distintos, de circunstâncias linguísticas, religiosas e tecnológicas particulares de modos de produção, de troca e de consumo.

Segundo Harvey (1994), no final do século XX houve uma passagem para novas formas de acumulação capitalista caracterizada por acumulação flexível¹⁷, que redefiniu o processo de produção, o mundo do trabalho, o Estado e as formas ideológicas e culturais de legitimação. Nesse sentido, Freitas (1999) menciona que, dentre os objetivos das reformas, está a adequação do sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, que afirmaram a centralidade da formação dos profissionais da educação. Tal processo de reestruturação produtiva do capitalismo global impõe uma nova realidade para o século XXI, afirmam Dourado, Oliveira e Catani (2003), em que o conhecimento é elemento basilar da produção e do acúmulo de vantagens diferenciais no cenário capitalista de competição globalizada, devido ao fato de a economia estar assentada na acumulação flexível.

Na arena educacional, várias mudanças foram sendo efetivadas quanto ao papel das instâncias educativas, como as universidades e seus financiamentos. Os autores levantam severas críticas a esse sistema social e questionam “qual é o papel da educação superior e da universidade, especialmente a pública, nesse cenário de mudanças da sociedade contemporânea?”. Afirmam que, na perspectiva de reestruturação capitalista, a universidade

¹⁷ A acumulação flexível é “marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”. Além das rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, envolve “um novo movimento [...] ‘compressão do espaço-tempo’” (HARVEY, 1994, p. 140).

passa a ser entendida como *locus* de formação de profissionais, a serviço do capital produtivo. Nesse sentido, o marco institucional e a gestão da educação superior preconizam

a flexibilização da estrutura dos cursos de graduação; novas diretrizes curriculares; a redução da duração dos cursos; o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas; a articulação teoria-prática e avaliações periódicas, dentre outros. Tais medidas, contraditoriamente, têm possibilitado a emergência de novos nichos de aligeiramento da formação e de busca acrítica de mera subordinação às demandas do mercado (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 27).

Nesse processo global, tendo como estratégia as políticas neoliberais, as reformas educativas se constituíram como elemento facilitador do processo de acumulação capitalista, onde a formação de professores ganha importante papel para esse fim/meio em âmbito educativo e formativo. Essas políticas, conforme Freitas (1999), objetivam a elevação dos níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais o tempo de instrução.

No Brasil, a implementação das políticas neoliberais, com a abertura da globalização, ganhou forças ao final da década de 1980, consolidando-se em 1990, em decorrência dos acordos firmados na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 1979, e na Conferência de Jontien, em 1990, na Tailândia. A partir desses encontros, várias iniciativas foram tomadas, em especial na América Latina e no Caribe, como tentativa de responder à crise de acumulação do capitalismo, para “elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, pilar do plano de ação Educação Para Todos que fundamentou, em nosso país, o Plano Decenal. Nas agendas de discussões e nos discursos de amplos setores da sociedade, as ações e políticas do MEC passam a ser a “qualidade” da educação e da escola básica, o que não deixaria de interferir no campo da formação de professores (FREITAS, 1999).

Esses organismos multilaterais ganharam notoriedade na reforma educacional brasileira com propostas educativas que atenderam aos objetivos do Banco Mundial, com a diversificação dos Institutos Superiores de Ensino com prioridade para o ensino, banindo a pesquisa e a extensão. São propostas que atendem exatamente à profissionalização para o mercado, a fim de alavancar o desenvolvimento econômico, tendo como um dos principais campos a educação, por meio de reformas, considerada uma área determinante para o novo paradigma produtivo.

Surge, assim, uma vasta documentação internacional, derivada de importantes organismos multilaterais¹⁸ que, mediante diagnósticos, propagaram análises e propostas de

¹⁸ Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) – financiada pelo Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial.

soluções para todos os países da América Latina, tanto no que compete à educação quanto à economia. Salientamos que tal documentação exerceu papel importante na definição de políticas públicas para a educação no país.

Ressaltamos que a efetivação dessas bases políticas e ideológicas tomou vigor após o *impeachment* do presidente Collor, em 1992, com o governo Itamar Franco e a elaboração do Plano Decenal (1993), porém sua concretude foi de fato realizada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994-2002), por meio de práticas conhecidas como Reformas Neoliberais¹⁹. A defesa das reformas pelos neoliberais é justificada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando a superação das mazelas do mundo contemporâneo – desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico – e adaptação às novas demandas pelo processo de globalização (DOURADO, 2002). Nesse cenário, o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird) e as agências da Organização das Nações Unidas (ONU), como Unesco, OCDE, OMC²⁰, configuram-se como importantes interlocutores multilaterais.

No campo educacional, o Banco Mundial é o principal vetor que busca difundir, entre outras medidas, a articulação entre educação e produção do conhecimento (DOURADO, 2002). Suas orientações induzem que a racionalização da área educacional deveria acompanhar a lógica econômica, em sintonia com o Fundo Monetário Internacional (FMI). Conforme declaram Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), a educação para o Banco Mundial tem um papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza. Para Unesco, o ensino superior é visto como motor de desenvolvimento econômico, depositário e criador de conhecimento mediante o ensino e a pesquisa, *locus* da alta especialização adaptada à economia e à sociedade. Desse modo, os profissionais da educação têm sido uma das causas de mudança, sendo os responsáveis pela realização do ideário do século XXI, e suas características seriam competência²¹ e profissionalismo.

¹⁹ O ideário neoliberal, adotado pelos conservadores a partir de 1970 e propagado pelas organizações multilaterais como o Banco Mundial e o FMI, defende a não participação do Estado na economia, o livre mercado como garantia de crescimento e desenvolvimento social e econômico do país (MORAES, 2001). Pode ser entendido a partir da crise do capitalismo nos anos 70, sobretudo pelo Estado de bem-estar social e do modelo fordista-taylorista de produção, além da intensificação do processo de mundialização do capital (em especial o financeiro), da implementação de um modo de acumulação mais flexível, com a preconização do mercado como portador de racionalidade econômica, sendo o princípio fundador, unificador e autorregulador da sociedade global competitiva (DOURADO; CATANI, OLIVEIRA; 2003).

²⁰ OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e OMC – Organização Mundial do Comércio.

²¹ Kuenzer (2001, p. 11) conceitua competência “como a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência [...], tem sido vinculado à ideia de solucionar problemas [...]”. O conceito de competência “se aproxima do saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticos laborais [...]”. Sendo um discurso sedutor, aos poucos, coloca o professor sem referência para participar de debates e para refletir sobre suas práticas (Idem, p. 1).

De acordo com Coraggio, além da redução de custos e benefícios, a concepção de política proposta pelo Banco Mundial se assenta na defesa da

[...] descentralização dos sistemas (ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados...); no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica; na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios [...], onde se fizerem necessários; na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço [...]. (DOURADO, 2002, p. 239)

Esses são indicadores que revelam o caráter utilitarista, com princípios mercadológicos, nas concepções do Banco para a educação em todos os níveis. É notável na agenda das políticas educacionais em nível superior, a condição do país como parceiro e fiel depositário das prescrições internacionais.

A LDB, Lei nº 9.394/96, projeto de Darcy Ribeiro aprovado arbitrariamente pelo Senado, e o Plano Nacional de Educação – PNE Lei nº 10.172/2001²² são objetos concretos dessas mudanças globalizantes, referências para a elaboração de outras diretrizes nacionais, como também os fóruns promovidos por tais organismos multilaterais. A LDB influencia não só as políticas de formação de professores, mas todas as reformas curriculares em nível de formação e o papel desempenhado pelas universidades brasileiras. Silva Jr. (2003) declara que os documentos e discursos enfatizavam que o país se apresentava numa economia ineficiente e era necessária a reconstituição do Estado administrador e provedor de políticas, tornando-o mais eficiente, eficaz e efetivo nos aspectos administrativo e político e na revisão das suas funções com a sociedade e o mercado, traçando aí inúmeras reformas educacionais.

Compreendida como lei complementar que regulamenta as diretrizes e bases para a educação nacional, a LDB foi promulgada em consonância com a Constituição Federal (CF) de 1988, abordando um conjunto de dispositivos voltados para a educação. De todos eles destacamos “a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades [...]” (DOURADO, 2002, p. 241-242).

Porém, como bem sabemos, a LDB contemplou o conteúdo dos documentos dos organismos multilaterais. No entanto, não encontrou consenso entre os educadores e negligenciou parte dos posicionamentos encaminhados pela sociedade civil, em especial do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Santos, trazido por Genro (2000, p. 26), declara que:

²² O PNE foi reformulado em 2011, por iniciativa da sociedade e do legislativo. O projeto de lei do PNE já foi entregue ao Congresso, será apreciado pelos parlamentares e, após aprovação, servirá como diretriz para todas as políticas educacionais do país, para o período de 2011 a 2020.

o desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias em todos os espaços tempos estruturais significa transformar as relações de poder, com suas ambiguidades e contradições, em relações de autoridade partilhada, com sentimento e intencionalidade voltados para as necessidades humanas fundamentais.

Isso, contudo, não aconteceu com a tramitação da LDB, expressão dos embates “travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos por ele assumidos no reordenamento das relações sociais e das mudanças tecnológicas sob a égide ideológica da globalização da economia” (DOURADO, 2002, p. 241). A respeito da educação superior, a lei reserva um conjunto de princípios que indicam alterações para esse nível de ensino, de um lado, pelos processos de descentralização e flexibilização, e, de outro, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos.

No campo da emancipação, a hegemonia da racionalidade instrumental, combinada com as receitas neoliberais, *se transforma numa lógica de dominação e regulação, a nível mundial*. O momento caracteriza-se pela modernização científico/tecnológica, de cunho neoliberal, alastrando suas consequências inevitáveis: aumento das injustiças sociais, devastação ecológica e queda da qualidade e sustentabilidade da vida no planeta (GENRO, 2000, p. 28). [grifo nosso]

Nesse viés de ideologia global consumista, a formação do *ser humano* e o maior bem público, a *educação e a formação da humanidade* não são lembrados como mecanismo fundamental para a continuidade histórica e social. A autora afirma que no momento que vivemos, percebemos certa descrença da humanidade em relação

às instituições públicas e uma redução da participação coletiva nos espaços públicos, geradas por uma práxis política privatista, consumista com forte presença no cenário global. As questões que dizem respeito aos direitos, às representações de interesses e às informações, são respondidas, dentro da visão mercadológica, pelo consumo privado e pelos meios de comunicação de massa, desconstituindo valores democráticos que digam respeito aos interesses públicos. (GENRO, 2000, p. 30-31)

Antes mesmo da LDB, que em seu art. 53 cria a necessidade das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, permitindo a eliminação dos *currículos mínimos*, tornando-os mais flexíveis, a movimentação reformista no ensino superior foi impulsionada, em 1995, com a Lei nº 9.131, ao criar o Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo uma de suas competências a deliberação sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC. Ao lado desse aspecto estava a intensificação das discussões internacionais e nacionais sobre diplomas e perfis profissionais, face às mudanças na sociedade contemporânea e no mundo do trabalho. Depois, houve outro processo desencadeado pela Secretaria da Educação Superior (Sesu), em 1997, objetivando a implementação das Diretrizes Curriculares com a definição de padrões de qualidade dos cursos, estabelecendo critérios e avaliações nesse nível de ensino (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

A proposta do PNE do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) revela indicativos de políticas para a educação superior, como a diversificação do sistema por meio de políticas de expansão, ampliação dos recursos, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ampliação do crédito educativo, entre outros. Esse documento abstém-se de mecanismos concretos de financiamento para a efetivação das medidas, o que resultaria na concretização de novos formatos de privatização desse nível de ensino (DOURADO, 2002) preocupação que esteve presente nos cursos de formação de Pedagogos, com a abertura de diversas faculdades privadas, como foi o caso da região de Francisco Beltrão/PR. As políticas de expansão tornaram-se “metas”, mas de pequena escala na universidade, e fortalecidas em espaço constituído pelas instituições privatistas, que, em geral, oferecem uma formação mais técnica e profissional.

Mais uma vez, a universidade é colocada em segundo plano e conhecida pela frágil integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A universidade, nos últimos anos, a partir de uma ótica pragmática e tecnocrata, foi definindo seu potencial sociopolítico-cultural e privilegiando seu conteúdo utilitário, produtivista, bem de acordo com o receituário neoliberal. Construir uma universidade, integrando ensino, pesquisa e extensão, significa interrogar em que sentido esses processos podem ser mobilizados, expondo suas contradições pelas exigências da sociedade e do próprio Estado (GENRO, 2000, p. 37).

O papel dessa instituição é oferecer uma formação para além das dimensões científica, técnica e profissional de formação para o mercado de trabalho, pois tem o objetivo de resgatar, principalmente, o espírito participativo, ético e político. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2002) afirma que a universidade é uma das mais complexas instituições,

à qual historicamente se atribuem funções de formar plenamente os cidadãos para a vida social, cultural e econômica, mediante produção, desenvolvimento e socialização das ciências, técnicas e artes. [...] toda a universidade deve ser uma instituição com função essencialmente pública. É uma instituição social e política que produz e dissemina conhecimento e a formação técnica e social, porém tendo como valores e solo real de seu cotidiano as dívidas, a pluralidade e o trato com a diversidade, mais que as verdades definitivas e o pensamento homogêneo. Ao mesmo tempo, apresenta muitas respostas e soluções a indagações e problemas correntes, mas também, sendo espaço de crítica e liberdade, “instaura a crise, desmonta as certezas irrefletidas e investiga sobre os sentidos e valores” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 99-100).

Contrária às propostas neoliberais, a Associação Nacional pela Formação da Educação (Anfope), que sempre defendeu uma formação universitária para os docentes, assegurou a tríplice missão como característica da educação superior: ensino, pesquisa e extensão. A Anfope organiza-se a partir de 1983 como Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Conarcfe), com a finalidade de contribuir com a reformulação dos cursos de formação do educador, construindo coletivamente uma concepção sócio-histórica de educador em

contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores (FREITAS, 1999).

Desde a aprovação da LDB, o *locus* da formação de professores tem sido objeto de discussões, pois essa lei instituiu novas políticas que foram sendo regulamentadas pelo CNE, como a criação de Institutos Superiores de Educação. Fortalecendo-se como instituição o Curso Normal Superior era destinado à formação de professores da educação básica – educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e dos especialistas nos cursos de Pedagogia.

Isso está registrado no Parecer nº 115/99 da Câmara de Ensino Superior do CNE, que regulamenta os Institutos Superiores de Educação, com uma concepção de formação de professores explícita: “preparação dos profissionais para atuar na educação básica se dará fundamentalmente em uma *instituição* de ensino de caráter técnico-profissional” (FREITAS, 1999, p. 21). Outra determinação que provocou mais revolta dos profissionais da educação, ocasionando diversas mobilizações, foi o Decreto 3.276/99, que estabelecia que a formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental fosse efetuada em cursos normais superiores.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 101), a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, designada pelo governo para elaborar as diretrizes curriculares para o curso, discordava dessas posições, pois compreendia que a formação do Pedagogo deveria possuir uma *base docente*. Na concepção da Anfope, a *base comum nacional* significava a formação docente para todos os profissionais da educação, isto é, “que os cursos de Pedagogia não operassem uma cisão entre o professor e o especialista, mas formassem o professor e só depois o especialista. [...] Tal formação deveria ocorrer nas faculdades ou centros de educação [...]”. Desde então, mobilizações passaram a existir, a fim de reestruturar os cursos de Pedagogia, contemplando a base docente na formação do Pedagogo. Disputas estavam presentes, também, na posição do Conselho Nacional de Educação, propondo no Parecer 970/99 da Câmara de Educação Superior a retirada da formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental dos cursos de Pedagogia, de modo a reservá-la para os cursos normais superiores (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Segundo as mesmas autoras, tal publicação provocou um movimento entre educadores para que essa discussão voltasse ao Conselho Pleno. Em resposta, o governo baixou o Decreto 3.267/99, afirmando que a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental fazia-se *exclusivamente* em cursos normais superiores. Assim, o Curso de

Pedagogia abandonaria a formação docente, ou seja, a possibilidade de formar o professor, dedicando-se à formação do especialista, isto é, dos gestores educacionais.

Shiroma, Moraes e Evangelista declaram que esse decreto causaria mais uma consequência, o prejuízo na formação docente em atividades de pesquisas, sendo uma das características do ensino superior, pois tudo indicava que as instituições que desejassem criar cursos normais superiores não seriam obrigadas a desenvolver pesquisas. A promulgação desse decreto afrontou não apenas os profissionais organizados em torno de Fóruns em Defesa da Formação de Professores, mas também a Comissão de Especialistas, as universidades e os próprios conselheiros, havendo várias manifestações de indignação com o Ato Executivo e repúdio ao conteúdo do documento.

Contrários a essas propostas de organização do Ensino Superior para a formação dos profissionais da educação, as diferentes entidades acadêmicas – Anfope, Anped, Anpae, Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras e estudiosos da área anunciaram e denunciaram suas implicações. O ministro da educação da época, Paulo Renato Souza, pretendeu tirar do Curso de Pedagogia uma de suas duas funções: formar professor, mantendo a formação de especialistas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). Devido à mobilização dos educadores, o Decreto 3.267/99 foi modificado pelo Decreto 3.544/2000, o qual dizia que a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, magistério anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil seria realizada *preferencialmente* em cursos normais superiores.

Segundo Freitas (2007), a configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais, caracterizada pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos a distância –, de modo a atender à crescente demanda pela formação. Acrescenta que, “a expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e Pedagogia, além de cursos de licenciaturas, desenvolveu-se principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades” (p. 1208).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) também alegam esse histórico na elaboração das políticas educacionais, pensadas e projetadas como equivalente ao progresso econômico e social, atribuindo-lhe a qualidade de semente do aperfeiçoamento da realidade, das ações sociais e dos seres humanos, idealizados como passos imperativos para o aprimoramento da sociedade.

Opera-se, assim, uma bricolagem aos interesses do capital, em que a educação se

constitui uma das principais vias para a solução dos problemas sociais atuais, em especial a inserção ou manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho, como se a eficiência da educação garantisse a eficiência da economia. As reformas curriculares consolidadas pelo ideário neoliberal, a partir da década de 90, atingiu todos os níveis de ensino. Esse Cenário efetuator da Reforma do Estado e, conseqüentemente, do sistema educativo em sintonia com os organismos multilaterais redesenha a educação superior, com a necessidade de modificações nas políticas e práticas implementadas (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003).

Conseqüentemente, as Diretrizes Curriculares oficiais para formação de professores para a educação básica em nível superior ganharam evidências, nas quais as instituições de ensino superior entram em um processo de reconfiguração de seus projetos. Por outro lado, os modelos curriculares, em sua grande parte, estavam carentes de bases teóricas ou manifestavam modelos pouco inovadores e transformadores em termos de superação dos tradicionais currículos mínimos, considerados ultrapassados e rígidos.

Freitas (1999) critica a formação de professores em cursos de licenciaturas desenvolvidos em institutos de educação, dentro de uma forma organizativa duvidosa, que, segundo Kuenzer,

os estudos que aí se desenvolverão, separados da pesquisa e da produção de conhecimento nas áreas de formação – tanto nas disciplinas de conteúdo das áreas específicas da docência quanto na área educacional –, adquirirão caráter técnico e instrumental, retirando do profissional da educação a possibilidade de desenvolver-se como “intelectual responsável por uma área específica do conhecimento, atribuindo-se a ele uma dimensão tarefaira, para o que não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica” (FREITAS, 1999, p. 21-22).

Na citação fala-se da Instituição formadora de caráter pós-médio, e não superior, que não busca uma proposta avançada de organização curricular e experiência em curso nas IES, em particular nos cursos de pedagogia, tendo *como horizonte o aligeiramento da formação pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação* – de corpo docente, carga horária, aliadas à pressão dos sistemas estaduais e municipais para a qualificação dos docentes. Esses são efeitos da exigência posta pela LDB na época, devido à ausência de política de expansão qualificada do ensino superior público. A autora aborda, ainda, que as DCNs para os cursos de licenciaturas regulamentados pela Resolução CNE/CP nº 01 e 02 de 2002, mesmo obtendo suas Diretrizes específicas, anunciam ser uma formação de curso de caráter técnico e profissionalizante em razão de suas concepções explícitas no interior do texto.

A reforma na educação superior ganhou força com a criação da Secretaria de Educação Superior pelo MEC em 1997, como destacamos anteriormente, ao lançar um edital estabelecendo modelos de enquadramentos das propostas de diretrizes curriculares para as IES, que sempre estiveram ancoradas na mudança econômica, que provoca alterações na profissionalização por

meio das competências e da empregabilidade. Outro documento impulsionador foi o PNE, que em seus objetivos e metas prevê, em âmbito nacional, o estabelecimento de diretrizes curriculares que assegurem a flexibilidade dos currículos de graduação. O processo flexível possibilita a garantia da diversidade nos programas educativos das diferentes instituições superiores, a fim de atender às peculiaridades das regiões nas quais se inserem. O CNE, através da Câmara de Ensino Superior (CES), buscou orientar e informar as universidades e faculdades sobre as Diretrizes, na tentativa de promover a orientação comum a todas as áreas do conhecimento, discutindo os pontos essenciais que tais documentos deveriam contemplar, junto com o Parecer nº 583/2001 (BASTOS, 2006).

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para os cursos de licenciatura de graduação plena, em 2001, documento de referência ou parâmetro para a elaboração das diretrizes específicas dos cursos de licenciatura das diversas áreas, inclusive da Pedagogia, bem como das propostas político-pedagógicas, as instituições de ensino superior readequaram seus PPPs, conforme esses dispositivos legais, como foi o caso do Curso de Pedagogia de Beltrão/PR.

Em virtude do processo de reformulação do Curso de Pedagogia, a elaboração de suas diretrizes próprias tardou, devido às discussões a respeito da ampliação da formação e atuação do Pedagogo, e as IES que ofereciam esse curso reestruturaram novamente suas propostas de formação. Nesse processo havia, de um lado, três instâncias oficiais envolvidas: CNE, a Secretaria Educação Superior (Sesu) e o Inep. Por outro lado, havia as instâncias não oficiais – Anfope, Anped, Forumdir²³, entre outras. Em meio às discussões e aos debates, tais diretrizes foram aprovadas somente em 2006²⁴.

O breve panorama de reformas no campo de formação de professores e ensino superior apresentado – iniciado com a Constituição Federal (1988) no reconhecimento da educação como direito de todos, mas, principalmente, com a homologação da LDB nº 9.394/96, Plano Nacional de Educação (2001), e depois com as Diretrizes Curriculares Nacionais – demonstra as tentativas de qualificar o processo educativo e formativo brasileiro. Esse debate nacional se configura nas *concepções, conteúdo e forma*, que vão dando lugar a regulamentações, propostas, documentos e formulações oficiais, quanto à formação dos profissionais da educação (FREITAS, 1999).

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 99), as diretrizes curriculares, pautadas na formação de valores, atitudes e comportamentos, articulam-se, por um lado, à centralidade

²³ Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Forumdir – Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas do País.

²⁴ Parecer nº 5/2005 e Resolução nº 1/2006.

confiada ao professor na realização do plano governamental, e, por outro lado, àquelas competências que assegurariam a empregabilidade, cuja lógica deriva do pensamento de que “todo ensino deve estar radicado na praticidade, no ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável e útil [...], conduzir à formação do cidadão produtivo”.

As políticas de formação de professores, atreladas à LDB e elaboradas sob o ideário neoliberal, objetivam a profissionalização flexível e polivalente, devido à reestruturação produtiva que influencia as políticas educacionais, logo na organização do currículo, o que facilita uma formação para competências, em detrimento da formação ética e política. Como ressalta Freitas (2007), elas têm colocado perspectivas diferenciadas de profissionalização e aprimoramento para cada um desses espaços, ao invés de condições igualitárias, e a ação do Estado vem se caracterizando pela fragmentação, assegurando dimensões diferenciadas de conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos.

As soluções dos problemas relativos à formação dos professores não estão vinculadas a questões técnicas, nem sequer a grandes proposições teóricas. Elas se articulam com a possível e devida apropriação, pelo Estado, dos resultados dos estudos dos pesquisadores que têm orientado os educadores, seus movimentos e entidades no debate sobre os princípios e os fundamentos da formação. (FREITAS, 2007, p. 1207)

A retomada e a expansão de cursos normais em nível médio, para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental,

consolidam a formação neste nível de ensino como política pública permanente, não transitória. Com isso, posterga-se a formação superior destes professores nas universidades, aspiração histórica dos educadores e exigência para a elevação da qualidade da educação pública. A manutenção da formação em nível médio se constitui, nas condições atuais, um dos principais pilares para a continuidade e consolidação da política de formação superior de professores em serviço, informada pela noção de competências, cumprindo fielmente um dos postulados da reforma no campo da formação, no sentido de que “aos professores em exercício na educação básica que não tenham estudos superiores, deverá ser dada oportunidade de realizá-los, garantindo melhor *domínio dos conteúdos* a serem lecionados e constituição das *competências pedagógicas* para promover a aprendizagem dos mesmos” (PREAL, 2002). (FREITAS, 2007, p 1208-1209)

A consolidação de políticas promissoras para a formação de professores e, conseqüentemente, para a educação básica deve ser fundada em outras condições, como maior abertura do espaço universitário, ultrapassando a instrução técnica, profissional e científica, e assegurar práticas que permitam a participação efetiva dos professores e suas entidades nos processos de definição de sua formação e nos rumos da educação pública brasileira, visando à transformação social para a construção de uma nova qualidade educativa. Essa nova qualidade pode vislumbrar uma nova educação, que, além das exigências do financiamento, necessita de outras ações urgentes:

capacidade de romper com a fragmentação disciplinar e avançar para outras formas de trabalho [...], na direção da unidade metodológica, do trabalho coletivo e interdisciplinar; as condições de auto-organização dos estudantes na gestão democrática [...]; a participação dos pais, da comunidade e dos movimentos sociais na vida da escola; a democratização das funções diretivas escolares; a implementação da escola integral; a redução do número de alunos por sala na educação básica; reorganização dos currículos, atendendo às necessidades sociais e acompanhando o avanço técnico-científico contemporâneo; o estudo e a avaliação das experiências de organização da escola por ciclos de formação, trazendo para o debate professores, funcionários, pais e comunidade, são condições essenciais para que as instituições formadoras construam também processos formativos, à luz de uma nova concepção de escola e de educação que tenha como futuro um projeto social emancipador. (FREITAS, 2007, p 1221-1222)

Todo o percurso desenvolvido neste capítulo remeteu-me a pensar na universidade como *locus* da formação docente no Brasil. Além disso, acredito ser fundamental a formação dos professores/Pedagogo em âmbito universitário com possibilidade da integração ensino, pesquisa e extensão, promovendo o fortalecimento da dimensão ético-política nessas atividades.

Nesse trajeto histórico, visualizamos contradições, continuidades e rupturas sintomáticas do ensino superior e da formação de professores/Pedagogos, o que me conduz ao estudo mais aprofundado sobre o Curso de Pedagogia no Brasil e o Estágio Curricular, este como processo formativo significativo e elemento potencializador durante toda a graduação, tanto em aspectos teórico-pedagógicos como investigativos da prática educativa.

2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Objetivo, neste subcapítulo, resgatar brevemente a instituição do Curso de Pedagogia no Brasil e a integração do estágio curricular no processo de formação. Alguns autores podem ser citados como protagonistas na constituição histórica do Curso de Pedagogia, destacando-se, a partir de 1990, os trabalhos de Libâneo (1996), Brzezinski (1996), Bissolli da Silva (1999) e Saviani (2008), que propuseram aprofundar, ampliar e contextualizar, em âmbito histórico, filosófico e epistemológico, as transformações desse curso, evidenciando os impasses das políticas curriculares que enraizaram, no centro da sua organização e estruturação diversas, possibilidades formativas.

Antes de adentrar a essa historicidade, apresento, mesmo que brevemente, em linhas gerais, a compreensão do termo “*pedagogia*” por alguns autores. Falamos incisivamente do Curso de Pedagogia e de suas reformas, mas qual é o nosso entendimento conceitual de “pedagogia”?

Ao longo da história da civilização ocidental, a pedagogia foi firmada “como correlato da educação, entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo” (SAVIANI, 2008, p. 1). Conforme esse autor, a raiz da educação confunde-se com as origens do

próprio homem, quando este buscava a compreensão e as maneiras de intervir na realidade, constituindo o saber específico, que, desde a Paidéia grega, passando pela Roma, Idade Média, até aos tempos modernos, está associada ao termo “*pedagogia*”. Nesse sentido,

a pedagogia desenvolveu-se em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática, sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação. Ao longo de vários séculos, a pedagogia construiu uma rica tradição teórica e científica sobre a prática educativa que deve continuar a ser desenvolvida [...] (SAVIANI, 2008, p. 1-2).

Descreve Schmied-Kowarzik (1983), que “a pedagogia é justamente uma das ciências práticas mais ricas em tradição” (SAVIANI, 2008, p. 3). Saviani (2008) assinala que a passagem do grego para a língua latina deu origem a “*paedagogatus*”, substantivo masculino que significa educação, instrução; e que “*paedagogus*” e “*paedagoga*”, é tomado no Pedagogo, preceptor, mestre, guia, aquele que conduz; por sua vez “*paedagogium*” é substantivo neutro que significa tanto escola, como as crianças que a frequentam essa escola. No latim clássico, “*institutio*” significava educação ou formação, absorvendo o sentido grego de “*paideia*”, posteriormente incorporado ao termo “*pedagogia*”. Por isso Saviani declara a relação de pedagogia com a prática educativa.

Porém, cabe-nos apontar que existem contradições polêmicas em âmbito conceitual de *pedagogia*, que não aprofundaremos neste trabalho. No entanto, estamos conscientes que estas estiveram presentes nas discussões da reformulação do curso, e atualmente estão implícitas no texto das novas diretrizes curriculares nacionais.

Em síntese, a palavra *pedagogia*, “desde sua raiz etimológica (condução da criança), possui conotação metodológica, pois remete à ideia de caminho que se percorre para se chegar a determinado lugar, o que corresponde ao significado etimológico da palavra “*método*” (caminho para)” (SAVIANI, 2010, p. 183). Tal concepção, infelizmente, ainda está em voga no senso comum e em alguns cursos de Pedagogia, principalmente de formação aligeirada. Em razão disso que o substantivo “*pedagogia*” e o adjetivo “*pedagógico*” evocam, com frequência, procedimentos metodológicos que se adota na realização da tarefa educativa, tendo em vista determinado objetivo a ser atingido, afirma o autor. No entanto, o significado de *pedagogia* vai muito além do aspecto metodológico. É considerado, no entendimento de Saviani (2010, p. 184), “como teoria da educação”, ou seja, “*como ciência da e para a prática educativa*”. Nessa visão, a pedagogia fortalecida pelos aspectos filosóficos, sociológicos, históricos, psicológicos e

pedagógicos se constitui como ciência da prática educativa nos seus variados níveis, por exemplo, a pedagogia universitária²⁵.

Para trabalhar a definição do termo *pedagogia*, Libâneo (2006, p. 3) se sustenta em três Pedagogos: o espanhol Quintanas Cabanas, o francês Gaston Mialaret e o alemão Schmied-Kowarzik, mencionado também por Saviani, exposto acima. Segundo Cabanas (1995), a *pedagogia* “é a ciência da educação em geral, apresenta as linhas diretrizes a que deve submeter-se a atividade educativa – os fundamentos e fins da educação, o sujeito da educação, o educador e todos os tipos e modalidades de educação”. Por seu termo o Pedagogo francês Mialaret (1991) traz uma definição bastante elucidativa, declara Libâneo, considerando a *pedagogia* como “uma reflexão sobre as finalidades da educação e uma análise objetiva de suas condições de existência e de funcionamento. Ela está em relação direta com a prática educativa que constitui seu campo de reflexão e análise, sem, todavia, confundir-se com ela”. Já para o Pedagogo alemão Schmied-Kowarzik, a *pedagogia* é a “ciência *da e para* a educação, portanto, é a teoria e a prática da educação. Investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação”.

Se nós quisermos um processo de formação sólido e consiste no curso em pauta constituído pelas dimensões científica, técnica, profissional e ético-política, acredito que a *pedagogia* não pode ser considerada somente como aspectos metodológicos, mas como teoria da prática social-educativa integrada pelos fatores filosóficos, sociológicos, históricos, psicológicos e pedagógicos. Todavia nem sempre isso foi/é visto dessa forma, nem mesmo em sua legalidade.

No Brasil, a história do Curso de Pedagogia pode ser vista por meio das *regulamentações*, desde a sua criação em 1939, e da primeira e segunda *reformulações*, respectivamente, com os Pareceres CFE nº 251/62 e CFE nº 252/69. Foram feitas indicações e propostas de reformulação, principalmente com as discussões a partir dos decretos nº 3.276/99 e nº 3.554/00, a respeito da formação de professores e Pedagogos (BISSOLLI DA SILVA, 2006). Com a homologação do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que antecede a Resolução CNE/CP nº 1/2006, o Curso de Pedagogia passa pela quarta *regulamentação* em sua história (1939, 1962, 1969 e 2006), à qual daremos atenção em um subcapítulo específico, por ser uma das fontes que constituem os questionamentos do objeto de pesquisa e um dos principais documentos analisados.

²⁵ Teoria da educação universitária ou teoria do ensino superior, que “envolve o estudo da universidade como instituição de ensino que forma pesquisadores e profissionais voltados para as carreiras intelectuais. Seu objeto de análise seria, então, a especificidade dos estudos de nível superior em sua relação com a sociedade e com os demais aspectos que compõem o fenômeno educativo em sua totalidade” (SAVIANI, 2010, p. 183).

Para melhor compreensão da história do Curso de Pedagogia, apresento a seguir seu percurso por meio de suas *regulamentações* – Decreto-Lei nº 1.190/39, Parecer CFE nº 251/62, o Parecer CFE nº 252/69, e Resolução nº 1/2006 (normativa analisada e aprofundada no subcapítulo subsequente), abordando brevemente a questão do estágio curricular em âmbito conceitual.

O Curso de Pedagogia foi instituído pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939²⁶, por ocasião da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, fundada, em 1937, pelo então governador Getúlio Vargas. O curso visava a formar os bacharéis e licenciados para diversas áreas, inclusive o pedagógico, instituído pelo referido documento, que ficou conhecido como “padrão federal” e fez com que as instituições adaptassem seus currículos básicos.

A duração para formação dos bacharéis era de três anos, e para o licenciado, incluía-se mais um ano de Didática, num esquema que ficou conhecido como "3+1". No caso do Curso de Pedagogia, aos que concluíssem o bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel em Pedagogia e, posteriormente, completado o curso de Didática, o diploma de licenciados. A estrutura curricular do Curso de Pedagogia ficou assim delineada: *1º ano*: Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação; *2º ano*: Estatística Educacional, Fundamentos Sociológicos da Educação; *3º ano*: Educação Comparada, Filosofia da Educação. Algumas disciplinas seriam trabalhadas nos terceiros anos, como é o caso da Psicologia Educacional, e outras seriam abordadas nos dois últimos anos, como a História da Educação e Administração Escolar (BISSOLLI DA SILVA, 2006).

O bacharel em Pedagogia, para ser licenciado, deveria cursar Didática, e a estrutura desse curso continha as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (BISSOLLI DA SILVA, 2006; SAVIANI, 2008). Assim, ao bacharel restava cursar as duas primeiras disciplinas, visto que as demais já constavam no seu currículo.

Conforme Saviani (2008), os nomes das disciplinas, na organização formal, demarcam as influências do ideário da Escola Nova, que se distancia da concepção de formação profissional ancorada no desenvolvimento de estudos, pesquisas, na observação e no exercício prático das escolas-laboratório. Concentrava-se em uma formação que separava o profissional, do cientista, enfocando atividades universitárias de formação profissional.

²⁶ O mencionado Decreto, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturou-se em quatro seções, recorda Saviani (2008, p. 38): filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando didática, considerada seção especial. “Enquanto as seções de filosofia, ciências e letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era construída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção”, originando daí o curso de pedagogia.

O curso de bacharelado em Pedagogia foi criado sem apresentação de elementos que pudessem caracterizar o profissional egresso. Dentre as finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia, era possível reconhecer que a formação desse profissional se referia ao preparo para exercício de atividades culturais e/ou técnica. Em 1943, as exigências de diplomados bacharéis em Pedagogia seriam destinadas ao preenchimento de cargos de técnicos de educação no Ministério da Educação. Nesse período, era vaga a identificação de sua função, pois não se dispunha claramente de um campo profissional que a demandasse, além de não haver clareza na prescrição curricular (BISSOLLI DA SILVA, 2006).

Assim, afirma a mesma autora, começaram a se estabelecer tensões a respeito do curso, de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica, e de outro, pelo caráter generalista das disciplinas fixadas para sua formação. Outro foco de tensão estava na separação entre bacharelado e licenciatura. Na verdade, os problemas estavam relacionados à formação e, principalmente ao campo de trabalho, pois não tinham o curso normal como um campo exclusivo de atuação, uma vez que a Lei Orgânica do Ensino Normal²⁷ estabelecia que, para lecionar nesse curso, seria suficiente ter diploma de ensino superior.

O estágio curricular/prática de ensino, segundo estudos realizados por Pimenta (1995; 2010), sempre se fez presente na formação dos professores, mesmo que com denominações variadas nos currículos dos cursos. Nas décadas de 30 a 60, com as Legislações Estaduais e a Lei Orgânica, o estágio curricular/prática de ensino se apresentava por meio das disciplinas de “Didática”, “Prática de Ensino”, “Prática Pedagógica”, além de “Metodologia” e/ou “Metodologia e Prática de Ensino”, como era o caso do Paraná. A Lei Orgânica de 1946 regulamentava essas disciplinas.

Em termos conceituais, nesse período (anos 30 a 60), a prática de ensino se colocava como imitação e reprodução de modelos existentes, pela observação de práticas bem-sucedidas, considerando que não havia modificações na escola. O conceito de prática nos cursos, portanto, era de “imitação de modelos teóricos”. A prática limitava-se a reproduzir e exercitar tais modelos, desprovida de discussões sociais e econômicas. Por esse motivo a “prática profissional como componente da formação, sob forma de um estágio profissional, não se colocava como necessária” (PIMENTA, 2010, p. 35).

Em decorrência da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, o Conselho Federal de Educação (CFE) foi levado a baixar os currículos mínimos para vários cursos, dentre eles o da Pedagogia. Com isso, veio a aprovação do Parecer CFE nº 251/62, de autoria de Valnir Chagas, que novamente regulamentou o curso. Pequenas alterações foram estabelecidas, como

²⁷ Decreto-Lei n. 8.530/46.

fixar o currículo mínimo e a duração. Por mais que procurassem abolir o desenho bacharelado e licenciatura, manteve-se o esquema 3+1, numa duração de quatro anos.

O currículo mínimo (bacharelado) compreendia sete matérias, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais. As obrigatórias eram Psicologia da Educação, Sociologia (Geral e da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar. As opcionais, por sua vez eram Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Seria conferido o diploma de licenciado ao aluno que cursasse Didática e Prática de Ensino (BISSOLLI DA SILVA, 2006).

No Parecer acima mencionado, Chagas menciona a fragilidade do Curso de Pedagogia, ao referir-se à controvérsia existente a respeito da sua manutenção ou extinção. Conforme destaca Bissolli da Silva, Chagas explica que a ideia da extinção incidia na revelação de que faltava ao curso conteúdo próprio. O referido Parecer não indicava, precisamente, o profissional a que se referia, apenas previa que o Curso de Pedagogia se destinava à formação do “técnico em Educação” e do “professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal”, por meio do bacharelado e da licenciatura, respectivamente. Ainda não estava bem definido o campo de trabalho do bacharel nessa época, denominado de “técnico de educação” ou “especialista de educação”, assim como o campo específico de atuação do licenciado em Pedagogia, uma vez que muitos profissionais não formados especificamente nessa área foram assumindo o trabalho que lhe seria reservado (Idem).

Conforme o entendimento de Bissolli da Silva (2006, p. 17), os legisladores trataram a questão do Curso de Pedagogia começando por onde deveriam ter terminado, isto, é, “fixaram um currículo mínimo visando à formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse”.

Saviani (2008) também alega que o texto do Parecer CFE nº 251/62 tece considerações sobre a indefinição do curso, controvérsia relativa entre manutenção ou extinção, com tendência de formação de professores primários em nível superior e formação do especialista em educação em nível de pós-graduação, hipótese que levaria à extinção do Curso de Pedagogia. Tal proposição, sem possibilidade efetiva, levou à procedência de pequenas alterações na reformulação quanto à estrutura e à duração, com uma diferença, a flexibilidade curricular. Afinal, o currículo manteve o caráter generalista, ou seja, sem introdução de habilitações técnicas.

Diante das críticas e da insatisfação dos profissionais e estudantes, ganhou corpo a ideia de reformular não apenas as disciplinas, mas também sua estrutura curricular. A mudança consistiria em que, num determinado momento do curso, houvesse ramificações, e os alunos passariam a fazer suas opções curriculares em razão das tarefas que queriam desenvolver. Essa tendência se intensificou na área de educação, no contexto pós-golpe militar de 1964, “a de se estabelecer a correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão” (BISSOLLI DA SILVA, 2006, p. 23). Com o projeto de desenvolvimento nacional visado pela ditadura militar, a administração pública e privada, em diversos setores, como a educação, submetia-se às exigências desse projeto. Desse modo, o Curso de Pedagogia ganhava espaço para a formação do “técnico em educação”, que se tornava um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento (Idem).

Foi intensiva, na década de 1960, a influência do novo pensamento governamental no âmbito do ensino, declara Chauí (1989), não tendo a universidade fugido ao controle do Estado (BISSOLLI DA SILVA, 2006). Devido ao intuito de “disciplinar o estudantado” e de mudanças parciais na universidade – economizar recursos e obter maior produtividade –, em 1968, a reforma do ensino superior passou a ser tratada com urgência. A aprovação da Lei Federal nº 5.540/1968, marca da Reforma Universitária com “princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior”, transgrediu, também, o Curso de Pedagogia por meio do Parecer CFE nº 252/69, sendo incorporado à Resolução CFE nº 2/69.

No mesmo período, o conceito de estágio/prática manteve-se pela observação e reprodução de práticas modelares de ensinar que fossem adequadas à aprendizagem, nas quais se culpabilizava a criança caso não viesse a aprender (PIMENTA, 1995).

Instituídos como cursos distintos em 1939 – de “Pedagogia” como bacharelado e o de “Didática” como licenciatura, oferecido após o bacharel –, tentou-se, em 1962, em razão dessa dicotomia, a junção de ambos os cursos. No entanto, foi somente em 1969 que se optou por um só diploma, o licenciado no Curso de Pedagogia, contrapondo-se ao encaminhamento de bacharel, proposto por Valnir Chagas, porque, dessa forma, o Pedagogo não precisaria obter uma *licença* por meio da formação pedagógica. A partir de então, as disciplinas pedagógicas passaram a integrar o Curso de Pedagogia, que se categorizou como licenciatura e não mais bacharelado, passando a adotar duas funções: formação de professores para o ensino normal e especialista para atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção escolar e sistemas de ensino (BISSOLLI DA SILVA, 2006).

A estrutura curricular passou a estabelecer, após a base comum de estudos voltados à educação em geral, a possibilidade de oferta da habilitação específica, composta por disciplinas

diretamente voltadas ao trabalho educacional a que é correspondente. Desse modo, com o Parecer CFE nº 252/69, manteve a função de “formação de professores para o ensino normal” e sua outra função passou a ser a “formação de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares” (Idem, p. 135). O Parecer aboliu a diferenciação entre bacharelado e licenciatura; por outro lado, ao criar as habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, acabou por fragmentar a formação do Pedagogo, por se tratar de uma concepção tecnicista, gerou outros impasses.

Na compreensão de Saviani (2008), com essa reformulação, o Curso de Pedagogia foi constituído por uma parte comum e outra diversificada. Ou seja, uma dava conta da base comum e a outra, das diversas modalidades de capacitação, traduzidas na forma de habilitações, e embora comportasse várias habilitações, resultaria em apenas um diploma.

Na configuração em habilitações, o curso passou a ser composto por uma base comum, contendo matérias básicas à formação de qualquer profissional na área, e outra base diversificada, em razão das habilitações específicas. A base comum constituía-se pelas seguintes disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. As especialidades pedagógicas que passaram a compor a parte diversificada do Curso de Pedagogia foram: “Magistério dos Cursos Normais” e “Orientação Escolar; Administração Escolar; Supervisão Escolar; e Inspeção Escolar”.

Como já afirmamos, embora contasse com uma diversidade de habilitações, o Curso de Pedagogia possuía um só diploma. Segundo Bissolli da Silva (2006, p. 31), o Parecer CFE nº 252/69 era favorável a que esse diploma fosse o de bacharelado, e não o de licenciado, por considerar que “o Pedagogo não precisava obter uma licença, através de formação pedagógica, para efeito de ensino [...]. Ficou, porém, fixado que o título único passaria a ser o de ‘licenciado’, em decorrência de sua aprovação, pelo plenário, por maioria de votos [...]”. Entretanto, isso só apenas veio a ser consolidado culturalmente com as DCNs de 2006, pois, até então, o Pedagogo ainda era visto como bacharel.

O Parecer CFE nº 252/69, que resultou na Resolução nº 2/69, buscou clarificar um impasse da época de sua aprovação: “a do direito ao magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental pelos diplomados em Pedagogia”. Do ponto de vista técnico, reconhecia a pertinência da questão, visto que nem todos que se diplomavam em Pedagogia recebiam a formação para o exercício do Magistério primário²⁸. Assim, fixou estudos para a aquisição desse

²⁸ Atualmente, anos iniciais do Ensino Fundamental.

direito no preparo para a “Metodologia do Ensino de 1º grau” e “Prática de Ensino” na escola de 1º grau, com o Estágio Supervisionado (BISSOLLI DA SILVA, 2006, p. 31).

Outras habilitações poderiam ser criadas pelo CFE, pelas IES ou pela combinação dessas duas instâncias, além das já previstas pelo Parecer. A respeito da titulação, o Parecer limitou duas áreas de habilitações a serem alcançadas de cada vez, podendo ser na mesma ordem de duração ou não, a fim de evitar uma polivalência. Entretanto, o diplomado poderia obter nova habilitação, mediante aproveitamento de estudos. Tal ideia foi concebida como educação permanente, em que os licenciados em geral tinham o “direito às habilitações pedagógicas mediante complementação de estudos que alcancem o mínimo de 1.100 horas” (Idem, 2006, p. 34). Essa era uma vantagem do Parecer, uma vez que muitos professores de disciplinas ditas “puras”, atraídos pelo trabalho pedagógico, poderiam realizar a complementação sem repetir o curso em toda a sua duração.

Tanto Bissolli da Silva (2006) quanto Saviani (2008) afirmam que o Estágio Curricular nas áreas correspondentes às habilitações era uma das exigências do Parecer, art. 6º, por entender que um profissional de educação não pode deixar de ter um contato com a realidade escolhida. Essa prática tornou-se obrigatória pela Resolução nº 2/69, sob forma de estágio supervisionado em 5% da duração fixada para o curso.

A experiência de Magistério era outra exigência do Parecer, contido no parágrafo único, para a habilitação em Orientação Educacional, compreendendo que, para o ato de ensinar, concorrem todas as atividades escolares. A exigência estendeu-se à Administração Escolar e à Supervisão Escolar, e mais tarde sofreu alterações, pelo Parecer/CFE nº 867/72, sendo desdobrado a todas as habilitações previstas no art. 3º da Resolução nº 2/69, que estabeleceu a duração de experiência de no mínimo um ano letivo de orientação educacional e um semestre letivo nos demais casos.

Nos anos 70, a Lei 5.692/71, que modificou a estrutura do ensino no Brasil, além de reforçar as habilitações, na realidade não proporcionou a introdução da relação teórico-prática na formação dos professores. Portanto, continuava a existir a imitação de modelos. Em “níveis conceitual e curricular, a prática ficou restrita ao entendimento de uma instrumentalização, a ser realizada em algumas disciplinas”. Havia um distanciamento cada vez maior da realidade, declara Pimenta, “configurando os estágios como práticas burocráticas”, atrelados a um conceito que dizia: “*na prática a teoria é outra*”. A “teoria” era desnecessária, uma vez que não preparava para o enfrentamento da problemática posta pela realidade (PIMENTA, 1995, p. 60).

Durante os anos 70, houve tentativas de superação dessa concepção, porém “praticar passou a ser sinônimo de aprender novas técnicas instrumentalizadas de dar aulas” (PIMENTA,

1995, p. 60), pautadas em uma racionalidade do processo de ensino, enfatizando o planejamento, o controle das ações, a instrução programada e técnicas de autoensino, devido ao contexto social, econômico e político da época. Essas técnicas que passaram a ser conteúdo da Didática, ou seja, “uma ‘didática instrumental’ (CANDAU, 1984) [...] que possibilitasse o treino de habilidades técnicas de ensinar, garantindo resultados de ensino mais eficazes” (Idem).

A “prática de ensino”, segundo o Parecer nº 349/72 trazido por Pimenta (2010, p. 48), deveria acontecer nas próprias escolas da comunidade (rede oficial ou particular), sob forma de estágio supervisionado. Permaneceram as observações diretas para compreensão da estrutura, da organização e do funcionamento das escolas, bem como o contato com o campo de trabalho, mas se voltavam para aprender técnicas. Assim, conforme o parecer, “o estágio é a prática, a Didática é a teoria prescritiva da prática. Mantém a dissociação entre ambas”, ou seja, a separação entre teoria e prática.

A partir dos anos 80 e 90, ocorreram diversas pesquisas educacionais que demonstraram a necessidade de os cursos de formação de professores/Pedagogos serem revistos como meio de associação entre teoria e prática. Isso abriu possibilidades de que essa unidade trouxesse avanços para a melhoria da formação desses profissionais, isto é, no fazer pedagógico, *o que e como se ensina* são elementos que devem estar articulados com *para quem, para quê e em que circunstância*, expressando coesão entre conteúdos teóricos e práticos (PIMENTA, 1995).

Em resumo, a prática sempre esteve presente nos cursos de formação de professores, afirma Pimenta (2010), por meio de outras denominações nos currículos. Além disso, os diferentes sentidos do estágio/prática de ensino tidos na formação variavam conforme o entendimento histórico-social da profissão de professor. O estágio curricular começou a ganhar outra concepção a partir do momento em que o PPP e as ações docentes começaram a se comprometer de fato com o propósito de superar a dicotomia existente entre teoria e prática, pensar e fazer.

Ao analisar o Parecer CFE nº 252/69, Bissolli da Silva (2006) aponta que a estrutura curricular sugerida careceria de uma consistência do ponto de vista epistemológico e exprimia uma proposta ambivalente de formação do Pedagogo, em decorrência da divisão do trabalho em educação. Tendo em vista a relação da estrutura curricular do curso com o mercado de trabalho, a organização adquirida visava a uma formação de diferentes profissionais. Com as habilitações, isso se fragmentou ainda mais, comprometendo a possibilidade de realizar tarefas de natureza educativa autêntica, colocando o estágio curricular em um patamar de grandes discussões.

Em virtude de aspectos econômicos, o curso foi atropelado pelas especializações e, ao mesmo tempo, a sua realização em condições necessárias para a formação desses profissionais

mostrou-se precocemente insuficiente. O Parecer nº 252/69 aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, porém manteve a fragmentação na formação de especialistas nas variadas habilitações específicas. Assim sendo, o processo precoce das especialidades pedagógicas para a graduação resultou no

“inchaço” do Curso de Pedagogia, no que se refere à diversidade de profissionais a serem formados. São por demais ambiciosas as pretensões impostas a ele, o que [...] provoca duas espécies de dificuldades: primeira, atender, ao mesmo tempo, às necessidades de formação de profissionais docentes e não docentes, em suas diferentes especialidades; segundo, conseguir oferecer as condições, nos cursos de duração plena, para formar docentes em inúmeras disciplinas, levando em conta, principalmente, as dificuldades em se orientar as múltiplas práticas de ensino, correspondentes às diferentes disciplinas em questão (BISSOLLI DA SILVA, 2006, p 45).

Não obstante as tentativas de modificação iniciadas pelo CFE e o movimento dos educadores, o Parecer nº 252/69 permaneceu como referência para além da aprovação da LDB em 1996, até a alteração, com as novas DCNs da Pedagogia homologadas em 2006. Seu aspecto mais característico foi à introdução das habilitações, formando o “especialista” em quatro modalidades – Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escola – e o “professor”. Pretendeu, ainda, “superar o caráter generalista do curso que levava à definição irônica do Pedagogo como ‘especialista em generalidades’ ou, jocosamente, como “especialista em coisa nenhuma” (SAVIANI, 2008, p. 50).

As habilitações privilegiaram a formação de técnicos para funções escolares e de sistemas de ensino. O resultado disso foi a descaracterização e um esvaziamento ainda maior do curso, devido a uma questão problemática que reside numa concepção de educação vinculada à lógica de mercado. Assim, a formação ministrada nas universidades, faculdades e institutos de educação superior serviria à produtividade, ajustando-se às demandas do mercado de trabalho, que, por sua vez são determinadas por leis que regem uma sociedade mercadológica. Nessas circunstâncias, “a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico” (SAVIANI, 2008, p. 51). A dimensão ético-política, em contrapartida, teria outro sentido para o processo formativo.

De certa forma, esses parâmetros influenciam o processo de formação/atuação dos profissionais da educação, numa lógica que valoriza a eficiência/eficácia com maximização de sua produtividade, o que Saviani (2008) denomina de “concepção produtivista de educação”, a qual é impulsionada pela teoria do capital humano. Infelizmente, essa concepção resulta no desaparecimento do ser pensante e cede lugar para o sujeito consumista/individualista, o que conota um esquecimento da política e do significado da vida pública, incidindo numa perspectiva de educação e de processos formativos que reforça o espaço privado, empobrecendo o convívio

social e abrindo portas para que os organismos internacionais controlem e regulem a economia mundial, as transformações tecnológicas e educacionais.

2.3 TENSIONAMENTOS NA FORMULAÇÃO DAS DCNs DA PEDAGOGIA: QUE FORMAÇÃO?

O processo de formulação das DCNs para os cursos de graduação, desencadeado em 1997, pelo MEC e CNE, trouxe necessidade de “ajuste” das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FREITAS, 1999), visando à adequação da formação de profissionais em nível superior, a fim de atender às demandas do mercado globalizado.

Soares (2010), em sua pesquisa de mestrado sobre “*O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no Brasil (1996-2006): ambiguidades nas propostas de formação do pedagogo*”, do mesmo modo, afirma que, a partir dos anos de 1990, o Estado brasileiro colocou em vigor um amplo plano de reformas educativas, muitas delas, orientadas pela Unesco, pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano. Tais propostas já estavam contidas na LDB 9.394/96, que impulsionou as reformas curriculares e a instituição das diretrizes para os cursos de graduação no Brasil.

Como explicam Catani, Oliveira e Dourado (2001), a reforma curricular tornou a estrutura dos cursos de graduação mais flexível e menos especializada, com a eliminação da figura dos “*currículos mínimos*”, adotando princípios como: “a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adequação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais [...]” (CATANI, OLIVEIRA, DOURADO, 2001, p. 74).

Nesse cenário, a elaboração das diretrizes expressa contradições, ambiguidades e rupturas, trazendo à tona os “dilemas e as dicotomias no processo de formação: professor x generalista, professor x especialista e especialista x generalista” (FREITAS, 1999, p. 33). Nesse movimento de reforma, visualizamos um longo debate, um tanto polêmico em relação ao Curso de Pedagogia, que pode ser visto durante toda a sua constituição histórica.

O fator impulsionador da sua reformulação deu-se a partir da homologação da LDB, instituindo medidas legais que levaram a discutir o *locus* de formação dos profissionais da educação básica, logo, da *identidade* do Curso de Pedagogia. Entre essas medidas estão o Parecer nº 115/99, da Câmara de Ensino Superior do CNE, que regulamenta e reforça os artigos 62 e 63 da LDB, estabelecendo a preparação dos profissionais para atuar na Educação Básica, prioritariamente, em instituições de ensino técnico-profissional, com caráter pós-médio. Segundo

Freitas (1999), isso se configura em aligeiramento e rebaixamento das condições e exigências para formação dos profissionais da educação. O Parecer nº 970/99, que dispôs sobre o Curso Normal Superior e a questão da habilitação para magistérios em EI e anos iniciais do EF nos cursos de Pedagogia, na opinião de Scheibe (2007), retirou do Curso de Pedagogia a possibilidade de habilitar para a docência nos níveis acima citados.

Em razão de discordâncias entre as entidades e intelectuais da área, nova discussão voltou ao plenário, tendo como resultado a aprovação do Decreto nº 3276/99, criado pelo Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, que dispôs sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica e definiu que a formação para atuação docente na EI e anos iniciais do EF ocorreria, exclusivamente em cursos Normais Superiores. Meses depois, novo Decreto o substituiu – Decreto nº 3554/2000 –, com substituição do termo “*exclusivamente*” por “*preferencialmente*”, de modo que o Curso de Pedagogia recebeu novamente a possibilidade de formar também professores (BISSOLLI DA SILVA, 2006).

Nessa trajetória, outro fator desencadeante da reforma do curso, surgiu em 1999, quando a Comissão de Especialistas de Pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes por convocação do MEC, provocou um amplo processo de debates em nível nacional, ouvindo as IES, coordenações de cursos e entidades da área – Anfope, Forumdir, Anpae, Anped, Cedes²⁹, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. As medidas legais estabelecidas com a LDB introduziram um debate sobre as questões relativas ao Curso de Pedagogia, além de velhas discussões quanto à *formação* e à *atuação* desse profissional, ou seja, sobre qual seria sua real especificidade formativa.

Desses debates originou-se um dilema entre diferentes projetos de formação do Pedagogo, que entraram em disputas no processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, articuladas com questões mais amplas, isto é, quanto ao projeto de reforma do Estado, vinculadas ao processo globalizante.

Em meio ao processo de discussão iniciado pelo MEC, o CNE convocou uma Comissão Bicameral para elaborar proposta de diretrizes para o Curso de Pedagogia, ocasião em que a Comissão divulgou um Projeto de Resolução, elaborado às pressas e sem consulta pública. Nesse Projeto de Resolução, o Curso de Pedagogia ficou em equivalência com o Curso Normal Superior e, de acordo com atual LDB, determinou-se sua possível, extinção, sob justificativa de que o Curso Normal Superior formaria o professor, baseando-se no artigo 64 da LDB, que abre

²⁹ Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Anfope – Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação; Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Forumdir – Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas do País; Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

possibilidade para formação do Pedagogo-gestor em cursos de pós-graduação (SOARES, 2010).

Tal proposta foi recusada nos debates sobre a crise do Curso de Pedagogia, em que disputas e conflitos foram se consolidando, desde sua constituição histórica, a partir dos modelos de formação universitária no Brasil – de Anísio Teixeira, Universidade do Distrito Federal, modelos de formação escolanovista; e de Fernando de Azevedo, Universidade de São Paulo, que buscava oferecer formação profissional de nível superior para os professores que atuavam no nível primário e formação técnica para inspetores e diretores escolares (SAVIANI, 2008).

Quanto aos projetos em disputas acerca da formulação das DCNs do Curso de Pedagogia, Soares (2010), fundamentada em Evangelista (2005), enfatiza que três deles se destacaram: a) da Anfope e entidades apoiadoras; b) dos signatários que assinaram o Manifesto dos Educadores; c) do CNE. E os intelectuais representantes da Anfope estavam Leda Scheibe, Helena de Freitas, Iria Brzezinski, Márcia Aguiar e Merion Bordas. Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Franco representam os defensores do Manifesto de Educadores Brasileiros. Desses três projetos, a contribuição menos aceita e que não se convalidou foi a do Manifesto, que tinha como proposta o bacharelado para formar o Pedagogo e à licenciatura para formar o professor.

As três concepções que se confrontaram foram:

a pedagogia centrada na docência, enquanto licenciatura; a pedagogia centrada na ciência da educação, como espaço de formação dos especialistas, enquanto bacharelado; e a pedagogia que integrava as duas dimensões, formando o professor e o Pedagogo unitário em um mesmo percurso, uma vez que a defesa da formação de especialistas na graduação foi se fragilizando ao longo do tempo, embora a LDBEN, intempestivamente, as resgatasse, com o que se ampliaram as divergências e as dificuldades. (RODRIGUES E KUENZER, 2007, p. 45)

Sobre o entendimento do processo de elaboração e aprovação das DCNs da Pedagogia, a depoente Sophia reafirma a polêmica discussão para a reformulação do curso, por conta desses três projetos bastante distintos, somados à ausência de aprofundamento *epistemológico* em âmbito conceitual de *pedagogia*, *docência* e o que seria *pedagógico*, num círculo vicioso em que cada grupo defendia sua posição, dificultando o consenso coletivo em prol da formação do Pedagogo. Observamos que tais questões ainda parecem estar nebulosas, devido ao tempo investido em sua discussão, em âmbito local, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.

Tivemos três projetos bastante distintos. Um projeto que seria do MEC, outro projeto seria da Anfope, das Cedes e do Forumdir, e a outra proposta que não se consolidou como proposta, que era o Manifesto dos Educadores, contrário a esses dois projetos. Mas o que que prevaleceu? Foi uma questão concensuada da Anfope, enquanto associação, de entender que a *docência* é a base de todo o professor. Então, eu via que isso estava, foi muito consensuado. Mas qual é o entendimento que eu tenho de docência? O que que é a docência? Ah! A docência é uma docência ampliada, ouvi muito falar nisso, é uma docência ampliada. Mas, o que é essa docência ampliada? Ah!

Docência ampliada é você entender a organização do trabalho pedagógico, entender não somente a sala de aula. Mas aí vinham outras questões. Sim, se isso é docência ampliada, o que é pedagógico? Então, isso, pra mim, é a questão que eu vejo hoje que faltou mais discussão, discussão epistemológica [...]. São questões que ainda parecem nebulosas. (SOPHIA, 2011, p. 4)

Como descreve Soares (2010), os principais dissensos entre os projetos de formação do Pedagogo no Curso de Pedagogia estavam em relação ao *campo epistemológico da área pedagogia*, às *atividades profissionais*, à *base de formação do pedagogo* e à *identidade* desse profissional. As disputas concentravam-se nos diferentes interesses de proposta para essa formação, constituída por ambiguidades de interpretação dessas categorias, que, de certa forma, implicavam intencionalidades formativas.

Os debates realizados pelos fóruns entre a Comissão Bicameral e representantes da área buscaram a negociação de alguns elementos desse processo de reforma do curso, relembra Bissolli da Silva, destacando-se: “a instituição do entendimento da Pedagogia como Ciência, o que traz como decorrência a necessidade do debate em torno do estatuto epistemológico da Pedagogia” e “a ampliação dos campos de atuação profissional que ultrapassa a docência dos anos iniciais e educação infantil” (SOARES, 2010, p. 40). Acrescentamos aí a “*ampliação do sentido da docência, incorporando até mesmo a gestão nesse sentido ampliado* (provavelmente para atender à formulação da Anfope acerca da “*docência como base*”). São questões que permanecem sombrias e merecem estudos e debates. Quanto à ambiguidade no campo epistemológico da pedagogia, a principal divergência foi em relação ao fato desta ser entendida como ciência da educação, integrante das ciências da educação ou ciência da e para a educação, declara Soares (2010).

Segundo Saviani (2008), há certa diversidade no entendimento do termo *pedagogia*, porém há um ponto comum nessas variadas interpretações: “todas elas trazem uma referência explícita à educação”. Nem todas a veem como ciência, onde reside a divergência de interesses.

Há os que definem a pedagogia como sendo a ciência da educação. Outros negam-lhe o caráter científico, considerando-a predominantemente como arte de educar. Para alguns ela é antes técnica do que arte, enquanto outros a assimilam à filosofia ou à história da educação, não deixando de haver, até mesmo, quem a considere como teologia da educação (SAVIANI, 2007c, p.67). Outra forma de entender a pedagogia é dada pelo termo “teoria” definindo-a como teoria da educação. Mas há, também, definições combinadas como ciência e arte de educar, ciência de caráter filosófico que estuda a educação apoiada em ciências auxiliares, e teoria e prática da educação (SAVIANI, 2008, p. 135).

No que diz respeito à base de formação do Pedagogo, o desacordo se assentou em relação à *docência*, tornando-se o núcleo de sustentação formativa do curso.

A docência tomada como base considera a pedagogia “ciência da e para a educação” (SCHEIBE *et al.*, 2005) e portanto as questões da prática docente tornam-se o núcleo

que sustenta tanto a ciência pedagogia como o Curso de Pedagogia. O trabalho pedagógico entendido como base de formação é tomado baseando-se no entendimento da categoria trabalho como princípio educativo, em sua dupla dimensão: ontológica e histórica. (SOARES, 2010, p. 46).

Em relação à discussão sobre as atividades profissionais do Pedagogo, as ambiguidades foram quanto:

a) à formação restrita ao exercício da docência; b) docência integrada à OTP³⁰/gestão e pesquisa que ao tomar a docência como base coloca a gestão e a pesquisa em segundo plano; c) docência, OTP/gestão e pesquisa indissociáveis e d) docência como atividade profissional do professor e gestão e pesquisa como atividades profissionais do Pedagogo (SOARES, 2010, p. 47).

Essas polêmicas não deixam de ser um embate político entre dois projetos mais amplos.

De um lado a defesa pela valorização e profissionalização do magistério considerando a universidade como lugar privilegiado para uma sólida formação teórica (pesquisa como articulador entre teoria e prática, professor como intelectual); de outro lado, as políticas neoliberais impostas pelos Organismos Internacionais, propondo uma formação aligeirada, sem espaço para a reflexão, reduzindo o papel do professor a mero executor de tarefas pedagógicas e restringindo a pesquisa à esfera do ensino. (PORTELINHA; CORTELINI; PILONETTO, 2009, p. 184)

Portanto, no processo de construção das DCNPs, o entendimento a respeito do campo epistemológico, das atividades profissionais do Pedagogo e da base de sua formação, foram os elementos mais intensos nos debates, estando relacionados às propostas já mencionadas, entre as quais, prevaleciam as ideias da Anfope.

A Anfope consolidou-se como entidade a partir de 1994, quando passou a organizar encontros nacionais, juntamente com outras instituições, como a Anped, Anpae, Forumdir e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, apresentando suas propostas de profissionalização dos educadores e defendendo a ideia de que o profissional da educação “é todo aquele com formação específica para o trabalho educativo, em suas diversas modalidades” (SOARES, 2010, p. 48). Soares afirma, ainda, que os cursos de formação devem ter uma base comum nacional que propicie competências para exercer o trabalho educativo, além de compor formação específica para cada área – Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação para portadores de necessidades especiais, Curso Normal; Educação Profissional; Educação não formal; Educação indígena; Educação a distância. Ao lado dessa defesa, a Anfope menciona o Curso de Pedagogia e faz referência ao Pedagogo.

Para essa entidade, as Universidades e suas Faculdades/Centros de Educação, declara Freitas (1999),

constituem-se o *locus* privilegiado da formação dos profissionais da educação para

³⁰ Organização do trabalho pedagógico.

atuação na educação básica e superior. Reafirma também a necessidade de repensar as estruturas das Faculdades/Centros de Educação e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações no **Curso de Pedagogia** e a dicotomia entre a **formação dos pedagogos** e dos demais licenciados, considerando-se a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (SOARES, 2010, p. 49).

A docência como base da formação do Pedagogo, defendida pela Anfope e explícita nas DCNPs, tem origem da Conarcfe³¹, ao afirmar que este Pedagogo, como profissional do ensino,

tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (FREITAS, 1999, p. 30)

De acordo com Freitas (1999), essa concepção veio sendo reafirmada e aprimorada ao longo da trajetória de construção coletiva dos educadores, orientando os estudos que foram dando forma e conteúdo às ideias, proposições e propostas de reestruturação curricular dos cursos de pedagogia, em resposta aos ideais dos educadores na luta pela democratização da escola, da educação, pela valorização e profissionalização do magistério. Salientamos que a docência como a base da identidade profissional dos profissionais da educação defendida pela Anfope, que se fortaleceu como diretriz para o Curso de Pedagogia, não seria específica para esse curso, mas se estenderia a todos os profissionais da educação, incluindo os Pedagogos.

Conforme Bissolli da Silva (2002), a questão da crise de identidade do Curso de Pedagogia ainda permanece em aberto, e o termo “*pedagogia*” é extremamente complexo. A autora alega que tais indefinições na formação desses profissionais devem ser reformuladas à luz de debates, estudos e pesquisas contínuas. Em grande parte, são impasses e conflitos que persistem na história do curso, induzindo um caráter técnico. Em suas palavras,

[...] indefinições e contradições curriculares iniciais foram acentuando o caráter técnico-profissional de seu currículo, cuja organização sempre teve como perspectiva o campo de trabalho e, conseqüentemente, manteve distância das questões referentes ao estatuto teórico da própria pedagogia (BISSOLLI DA SILVA, 2002, p. 147)

Retornando ao processo de consolidação das DCNPs, algumas comissões foram estabelecidas para a elaboração das diretrizes: *Comissão dos Especialistas de Ensino de Pedagogia* (CEEP) e *Comissão dos Especialistas de Formação de Pedagogia* (CEFP). A primeira comissão da CEEP 1996 a 1998 – era composta pelos seguintes membros: Daisy Freire

³¹ Anfope organiza-se a partir de 1983 como Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Conarcfe, com a finalidade de contribuir com a reformulação dos cursos de formação do educador, construindo coletivamente uma concepção sócio-histórica desse profissional em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem marcado as políticas de formação de professores (FREITAS, 1999). Depois, passa a ser Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação.

Garcia, Edil Vasconcellos de Paiva, Helena Costa Lopes de Freitas, Leda Scheibe e Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos. Nesse período, somente Helena Costa Lopes de Freitas fazia parte da Anfope. Após o recebimento de propostas das IES sobre as diretrizes para os cursos de graduação, devido ao edital nº 04/1997, da Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (SESu/MEC), a segunda comissão da CEEP foi recomposta por: Celestino Alves da Silva Junior, Leda Scheibe, Márcia Ângela Aguiar, Tizuko Morchida Kishimoto e Zélia Miléo Pavão, tendo a participação de duas representantes da Anfope, Márcia Ângela da Silva Aguiar e Leda Scheibe. Em 2000, uma terceira comissão CEEP foi nomeada, com os seguintes membros: Helena Costa Lopes de Freitas, Maisa Gomes Brandão Kullok, Marlene Gonçalves, Olga Teixeira Damis e Merion Campos Bordas. Essa comissão, em 2002, reafirmou a proposta da anterior, por intermédio do documento denominado de “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia” (SOARES, 2010).

A CEEP (1999) responsável pelo período de 1998 a 2000 elaborou uma Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais, voltada a uma

[...] concepção de curso *aberto às várias áreas de atuação profissional do pedagogo*, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional, e *facultou* às Instituições de Ensino Superior (IES) a *inclusão de áreas específicas de atuação do pedagogo* em seus projetos pedagógicos, acompanhadas das respectivas competências e habilidades capazes de credenciá-los ao exercício profissional das mesmas (BISSOLLI DA SILVA, 2002, p. 137).

Segundo Soares (2010, p. 50-51), a CEEP de 1999 sugere a formação de um profissional para atuação no “ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional”. A proposta descreve abertamente as áreas de atuação profissional do Pedagogo, sendo: “*docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio*”, podendo atuar ainda na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; e áreas emergentes deste.

Para essa proposta, a atuação/formação do Pedagogo vai além da docência, referindo-se à organização do trabalho pedagógico gestão e à pesquisa, em âmbito escolar e não escolar. Trata-se de formação um tanto abrangente, que deixa autonomia à instituição formativa na seletividade da profissionalização.

Na proposta de 2001, a CEEP e a CEEP afirmam a necessidade da capacitação do Pedagogo para a docência e gestão em espaços de educação formal e não formal e ignoram a questão da pesquisa, ao propor

a formação do PEDAGOGO que, a partir da compreensão e da análise do todo em que se institui a organização do trabalho educativo, seja capacitado para atuar na docência e na gestão do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento, a execução e a avaliação de sistemas, unidades e projetos educacionais. [...] (SOARES, 2010, p. 51).

Em 2002, CEEP e CEFPE propõem o documento que assume configurações de proposta de diretrizes curriculares, esta

distingue duas modalidades específicas de docência – para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental –, agregando a cada uma delas as perspectivas de atuação na formação pedagógica do profissional docente e na gestão educacional (BISSOLLI DA SILVA, 2002, p. 137).

Novamente as comissões reafirmam a necessidade de formação do profissional também para a produção do conhecimento, ou seja, a pesquisa, considerando o curso, ao mesmo tempo, licenciatura e bacharelado. As comissões alegavam que

[...] formar o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado (SOARES, 2010, p. 51).

Bissolli da Silva (2002, p.137) declara que a formação do Pedagogo desdobra-se em projetos distintos e em “qualquer um deles a docência é indicada como base da organização curricular e da identidade profissional”. Na verdade, a discussão sobre o curso girava em torno de interrogações básicas a respeito de sua *função – para que ele serve*, pronunciadas nos seguintes termos: “*cabe ao curso de Pedagogia formar profissionais para atuação em quais setores do campo educativo?*” (Idem, p. 130). Por mais que essas questões, atualmente, tenham tomado forte discussão, elas sempre se fizeram sentir ao longo do desenvolvimento do curso no país.

Em síntese, no documento de 1999, a CEEP defendia a docência como base obrigatória da formação e identidade profissional. A CEEP e a CEFPE ratificam, em 2002, a tese de que a base do Curso de Pedagogia é a *docência*, considerando, ainda, o eixo da sua formação o trabalho pedagógico escolar e não escolar. A CEEP (1999) e CEEP e CEFPE (2001 e 2002) expressam a hierarquização da docência, ora integrada à organização do trabalho pedagógico/gestão, ora integrada à organização do trabalho pedagógico/gestão e pesquisa, permanecendo a ambiguidade na definição do campo de atuação profissional do Pedagogo, além de não expressarem o seu entendimento quanto ao campo epistemológico da Pedagogia (SOARES, 2010).

Dentre as entidades que fortaleceram a Anfope, Soares menciona o Forumdir (2004), para o qual o campo científico da pedagogia

não é o domínio dos conhecimentos da sociologia, antropologia, psicologia, filosofia, história, política, da linguagem, das ciências exatas, da natureza, da saúde, mas a iniciação nos conhecimentos desses campos e a capacitação profissional para preceder a leitura de mundo, construindo os saberes educacionais de uma pedagogia de emancipação humana. Neste sentido, o domínio da teoria da educação e da pedagogia constitui a base para que o Pedagogo articule e mobilize os saberes das demais ciências, com vistas à formação da práxis educativa e da própria teoria educacional (SOARES, 2010, p. 52).

Para o Forumdir, que tem como base a pedagogia como ciência da educação e que se diferencia das demais ciências da área, dois elementos são fundantes para a proposta das DCNPs: “os conteúdos que caracterizam esse campo científico e os profissionais que lhe dão efetividade, ou seja, a dimensão teórica que lhe dá sustentação e a dimensão prática do seu acontecer [...]”, que estão fundadas no processo educacional. Isso aponta “para uma práxis transformadora repleta de intencionalidade que se expressa na conceituação de trabalho voltado para a emancipação profissional e humana dos sujeitos (Idem, p. 52).

Ainda, o Forumdir considera que à Pedagogia se aplica o campo teórico-investigativo da educação e o campo do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. Logo, o curso de graduação em Pedagogia

forma o Pedagogo com uma formação integrada para atuar na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e na gestão dos processos educativos escolares e não escolares e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional. Nesse sentido, constituem-se como áreas integradas de formação profissional do Pedagogo, suportadas na teoria e na pesquisa do campo da pedagogia e da educação: a) **Docência** na Educação Infantil, nos anos Iniciais do Ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores (e em outras áreas emergentes do campo educacional). b) **Gestão Educacional**, entendida como a organização do trabalho em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e em processos educativos escolares e não escolares, bem como o estudo e a formação de políticas públicas na área da educação (SOARES, 2010, p. 53)

Conforme a mesma autora, a posição do Forumdir é ambígua, pois declara a necessidade de articulação entre docência, gestão e pesquisa, mas afirma a ênfase à docência e gestão, não citando a produção do conhecimento. Sua proposta de que a base de formação do Pedagogo assenta-se em três pressupostos: (construção do conhecimento e pesquisa; formação integrada e trabalho em equipe; articulação entre teoria, prática e experiências profissionais), é mantida pela Anfope.

Para ganhar força e representatividade diante do MEC/CNE, as entidades estabeleceram alianças e publicaram posicionamentos coletivos. Entre elas estavam Anped, Anfope, Anpae, Forumdir, Cedes e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor. O documento assinado pela Anfope, Anped e Cedes reafirma as defesas de 2001, de que o Curso de Pedagogia

deve formar para a docência, gestão e difusão do conhecimento (pesquisa), tendo a primeira tarefa como base do curso e formação do Pedagogo.

Nesse breve esboço, vemos que o processo de elaboração das DCNPs envolveu o posicionamento de entidades do campo da educação – Anped, Anfope, Anpae, Forumdir, Cedes, o Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor – bem como de educadores de várias universidades do Brasil, demonstrando a preocupação com a formação dos profissionais para a educação básica.

Segundo Saviani (2008), a mobilização dos educadores foi importante para: manter o debate; articular e socializar as experiências das diferentes instituições; manter a atenção para a política educacional; mencionar as reivindicações e perspectivas; e, principalmente, buscar um grau de consenso diante das posições, a fim de dar direção à solução do problema. Ademais, por um lado, havia o entendimento de que a docência é o eixo sobre o qual se apoia a formação do educador, seja qual for a forma que isso venha a tomar. Essa ideia prevaleceria à tendência de organizar o curso em torno da formação de professores. Por outro lado, a noção da constituição da “*base comum nacional*” foi negada.

Outros posicionamentos foram descritos em coletivo, ressalta Soares (2010, p. 54), como Anped et al. (2001) e CAMPOS (2004), que concebem que o Curso de Pedagogia deve formar para a docência, gestão e difusão do conhecimento, porém não especificam se acontecerá de forma integrada. Anfope et al. (2001) reafirmam sua tese de que a base do Curso de Pedagogia é a docência: “*O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento*”.

Saviani declara ser curiosa a posição da Anfope, contrapondo-se “às propostas de Valnir Chagas, em especial aquela traduzida no *slogan* ‘formar o especialista no professor’”. Tal movimento acabou por incorporar esse slogan, quando definiu o eixo de sua concepção sobre docência como base da formação dos profissionais da educação. Luiz Carlos de Freitas colocou-se como um dos defensores dessa posição, que foi criticada por Libâneo como redutora da educação e, portanto, da pedagogia (SAVIANI, 2008, p. 69).

Mesmo com intenso debate, descontentamentos mantiveram-se após aprovação das diretrizes. Tanto entidades quanto autores envolvidos no processo de elaboração apresentaram suas avaliações e conclusões a respeito do documento, em artigos e textos publicados em revistas e livros. Alguns consideraram a Resolução ambígua e com possíveis dificuldades de implementação; outros criticaram-na de forma veemente.

As críticas introduzidas por Libâneo, Mazzotti, Nóvoa e Pimenta (2006) referem-se à questão do termo “*pedagogia*”, principalmente no que diz respeito ao aspecto epistemológico.

Libâneo, em estudos realizados durante a década de 90, questionou o campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do Pedagogo, aprofundando conceitos como educação, pedagogia, a pedagogia como teoria e prática da educação. Outros estudos sobre a preocupação quanto à identidade e à especificidade da pedagogia, seja no aspecto epistemológico-relativo ao caráter teórico-científico, seja no que concerne ao caráter prático-organizacional (destinado à formação de professores) – são de autoria de Pimenta, Libâneo, Bissolli da Silva, Franco, Pinto (SAVIANI, 2008).

As principais críticas vêm de Libâneo, que ressalta a falta de clareza em relação ao significado da pedagogia e à sua redução à docência. No texto “*Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia*”, Franco, Libâneo e Pimenta, concluem que

A Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do Pedagogo, decorrente de *precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional*. Após 15 anos de discussões e polêmicas, a resolução não contribuiu para a unidade do sistema de formação, não avança do modo necessário de formação de educadores para a escola atual, não ajuda a levar a qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos das escolas de ensino fundamental (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 94). [grifo nosso]

Libâneo e Pimenta defendem a pedagogia como ciência, que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional, e criticam a docência como base do curso, pois a consideram como identidade epistemológica e profissional do professor. Libâneo (1999, p. 255) menciona que “a pedagogia se apóia nas ciências da educação, mas não perde com isso sua autonomia epistemológica e não se reduz ao campo conceitual de uma ou outra, nem ao conjunto dessas ciências”. Pimenta, por sua vez ressalta (1999, p. 256) a “necessidade de a pedagogia postular sua especificidade epistemológica, de modo a não se conformar com uma mera posição de campo aplicado de outras ciências que também estudam a educação”. A autora afirma, ainda, que a “pedagogia tem sua significação epistemológica assumindo-se como ciência da prática social da educação”.

No texto “*Diretrizes Curriculares da Pedagogia – um adeus à Pedagogia e aos Pedagogos?*”, Libâneo (2006) descreve sua análise do documento final das diretrizes, dizendo que a Resolução CNE/CP n° 1/2006

representa um fechamento nas perspectivas de formação. Ela *exclui a Pedagogia enquanto campo científico* em relação às demais ciências sociais, não favorece a inserção dos processos e práticas de formação na realidade do mundo contemporâneo, *empobrece o campo de referência da investigação pedagógica*, deixando de promover a grande guinada que favoreceria um sistema de formação profissional voltado para uma visão ao mesmo tempo mais global e mais diversificada do mundo, da cultura, dos problemas humanos (LIBÂNEO, 2006, p. 3). [grifo nosso]

Antes de expor suas críticas à Resolução quanto à contestação da concepção de Pedagogia e docência, Libâneo (2006) elenca um resumo de suas posições que sustentam tais conclusões. Embora longa, entendemos que a citação é esclarecedora para que pensemos no empobrecimento conceitual que as diretrizes reforçaram a Pedagogia, elevando o caráter metodológico e de competências em detrimento de um campo científico e de formação política. Temos clareza de que a proposta apregoada pelo autor e seus defensores era da dicotomização da formação do Pedagogo e do professor, que ajuizamos irrelevante, pois acentua ainda mais a divisão do trabalho pedagógico no campo educativo. Concordamos com o caráter reducionista do campo científico da Pedagogia nas DCNPs, o que reforça a formação do Pedagogo em âmbito técnico desprovido de fundamentação histórica, filosófica e sociológica.

Conforme Libâneo,

a) *A Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e prática da formação humana. O objeto próprio da ciência pedagógica é o estudo do fenômeno educativo, em todas as suas dimensões. O ensino do conteúdo desse campo científico pode dar-se num curso, que é o que se denomina apropriadamente Curso de Pedagogia.*

b) O setor da realidade que se estuda, o fenômeno a investigar, a prática social a que se refere a Pedagogia é a educação, isto é, as práticas educativas. A educação é uma das práticas sociais, a grande área, pois o mundo do educativo é amplo, ele não se restringe à escola. Quando nos referimos à educação em escolas e outras instituições em que há educação formal, aí temos uma peculiar modalidade de educação, que é o ensino, a docência. A ciência que tem por objeto a educação chama-se Pedagogia. A ciência que tem por objeto o ensino, a docência, é a Didática. Pedagogia não é sinônimo de educação, assim como educação não é sinônimo de docência. Da mesma forma, Pedagogia não é sinônimo de docência.

c) Então, por respeito à lógica, à clareza de raciocínio, a base de um Curso de Pedagogia não pode ser a docência. *A base de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude.* Então, podemos dizer: *Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.* A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que o fundamento, o suporte, a base da docência é a formação pedagógica, não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior do que a da docência. *Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor.*

d) Resulta dessas posições uma conclusão muito clara: Se há uma imensa variedade de práticas educativas na sociedade, haverá também uma diversidade de Pedagogias, e uma diversidade de Pedagogos. O que significa dizer que são Pedagogos todas as pessoas que lidam com algum tipo de prática educativa relacionada com o mundo dos saberes e modos de ação.

e) A formação profissional do Pedagogo pode, pois, desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas a docência, mas seu objetivo específico não é somente a docência. A formação de educadores extrapola o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não formal e formal (LIBÂNEO, 2006, p. 3). [grifo nosso]

Em contraposição, Luiz Carlos de Freitas (1995), liderança da Anfope, explicitou críticas incisivas ao pensamento de Libâneo, “de considerar a aula como a unidade básica do trabalho didático, taxando-a de reducionista em face do entendimento de que o objeto da didática é muito mais amplo do que a aula” (SAVIANI, 2008, p. 69).

Como podemos ver na citação abaixo, há uma ambiguidade quanto ao campo epistemológico da pedagogia.

Se, por um lado, a compreensão ampliada da educação fortalece as ciências da educação pelo fato de a pedagogia não ser a única área científica que tem a educação como objeto de estudo, por outro, não descaracteriza a especificidade da pedagogia como uma das ciências da educação. Com efeito, cada uma das chamadas ciências da educação (sociologia da educação, psicologia da educação, linguística aplicada à educação, economia da educação etc.) aborda o fenômeno educativo da perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação, ao passo que a pedagogia se distingue por estudar o fenômeno educativo em sua totalidade, inclusive para integrar os enfoques parciais daquelas ciências em função de uma aproximação global e intencionalmente dirigida aos problemas educativos (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.257).

Rodrigues e Kuenzer (2007) são categóricas, ao avaliar que as políticas atuais de formação de professores e Pedagogos estão assentadas

[...] numa visão pragmática e tecnicista de formação do educador, pela ênfase que colocam na dimensão instrumentalizadora do conhecimento, atendendo a uma concepção que privilegia a prática em detrimento da teoria: *a epistemologia da prática. Essa base epistemológica tem fornecido o suporte para a defesa da centralidade da docência, resultando na redução do campo epistemológico da pedagogia* (RODRIGUES e KUENZER, 2007, p. 35). [grifo nosso]

As DCNPs apontam um grande desafio que precisa ser enfrentado na prática, em que os projetos político-pedagógicos são os salvadores do processo formativo do Pedagogo juntamente à ação docente, no momento em que buscam

[...] estabelecer uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominantemente da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista (SCHEIBE, 2007, p. 60).

Saviani (2010, p. 157) não participou ativamente da formulação das DCNP, mas considera que houve melhoras em relação à proposta gestada em março de 2005 pelo CNE. Isso, porém, ainda não é satisfatório, pois “recuou da transformação do Curso de Pedagogia em uma licenciatura em sentido estrito, incorporando à formação docente a do gestor e a do pesquisador”. Insatisfatório, porque desconsidera toda a história do processo e por não sermos capazes de formular uma proposta mais consistente como coletivo, por conta do contexto social e político que atravessamos, que não tem possibilitado alternativa mais sólida no que se refere à formação do educador, onde o entendimento se assenta, de forma racionalizada e corporificada, professor de modo geral e Pedagogo em particular. Quanto à base do curso ser centrada na docência, o autor relembra que isso está afirmado na própria LDB, que teve sentido de ordem nesse movimento de elaboração das diretrizes para os cursos de graduação.

Durante o processo de formulação e aprovação das DCNPs, constatamos, pela leitura do material publicado, que não houve consenso entre as principais propostas, devido às disputas de

interesses e às divergências de ideias quanto à formação do Pedagogo. Uns defendem a formação docente, outros acreditam ser, além dessa profissionalização, também do gestor e pesquisador em âmbito escolar e não escolar. Há ambiguidades internas aos projetos que dificultam o entendimento das propostas, fruto de imprecisões teóricas e conceituais em relação ao campo epistemológico da pedagogia, às atividades profissionais do Pedagogo e à base de formação desse profissional.

Concordamos com Saviani (2010, p. 233) quando afirma que a formação a ser propiciada pelo Curso de Pedagogia deveria contemplar todos os aspectos constitutivos do processo educativo, perpassado pelo eixo da organização e funcionamento das instituições escolares. Seria viável, simultaneamente, a formação do professor e do especialista nos vários aspectos ligados à gestão escolar, “[...] uma formação ampla e aprofundada, centrada nos fundamentos da educação a partir dos quais seriam estudados os aspectos pedagógicos, didáticos, curriculares e organizacionais das escolas [...]”. A ausência dessa integração retrata suas debilidades, dificultando as práticas institucionais em nível superior, o que ressaltou a ênfase da formação de competências, esvaziando-se a dimensão científica, ética e política.

É evidente a ênfase prática e de caráter empírico na elaboração da proposta das DCNPs, conforme publicam Rodrigues e Kuenzer (2007, p. 41):

Esta gama de possibilidades abertas pela prática social e produtiva foi simplesmente fechada pela nova proposta, que reduz o Pedagogo ao professor de educação infantil, séries iniciais, magistério em nível médio e cursos profissionalizantes para os técnico-administrativos das escolas e sistemas de ensino. Ao invés de flexibilidade para o experimentar de novas possibilidades, a redução pelo enrijecimento. Define-se *exclusivamente o pedagogo como professor*, limitado às qualificações profissionais [...].

De certa forma, esse processo de formulação das diretrizes contribuiu para a discussão do que é realmente a pedagogia, do que é a docência, salienta Beatriz: “*essas diretrizes, elas oficializaram uma discussão do que que é Pedagogia, do que é ser Pedagogo [...]*”. Apontam também, a necessidade de a sociedade saber quem é o Pedagogo e de valorizá-lo como profissional: “*mostrar para a sociedade, então, o que que é o Pedagogo. Eu sei o que que é o Engenheiro Civil, o que que é o Arquiteto, o que que é o Psicólogo, o que que é o Sociólogo. O que é e quem é o Pedagogo? Acho que é um novo passo*” (BEATRIZ, 2011, p. 11-12).

Resgatar brevemente os tensionamentos em relação à reformulação do Curso de Pedagogia, elencados por alguns autores, possibilitou-nos pensar nas propostas formativas que havia e naquela que prevaleceu em relação à atuação/formação do Pedagogo, articulada a projetos sociais mais amplos. Alguns indicativos já podem ser apontados, como o enfraquecimento dos fundamentos e a redução da pedagogia em docência. Toda tensão na formulação das diretrizes da Pedagogia induziu um debate a respeito de que formação seria

melhor a esse curso, vinculada à disputa de interesses. Como ressaltado, pela flexibilidade cabem as IES delegar quais áreas formativas atender e que formação pretendem oferecer.

O processo de elaboração das diretrizes para os cursos de graduação, como é o caso do Curso de Pedagogia, foram introduzidas pela LDB, aprovada em consonância com propostas educativas internacionais que viabilizaram a reforma do Estado a um processo global, centrada numa concepção de abertura para o mercado competitivo. Nas entrelinhas das políticas educacionais brasileiras, isso está afirmado pela flexibilização curricular, eliminação de uma base comum nacional e ênfase na formação geral, tanto em nível básico, quanto – e principalmente – em nível superior. Essa visibilidade e essa sustentação me conduzem à análise das diretrizes do Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1/2006.

2.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA PEDAGOGIA: PROPOSTA DE HORIZONTALIZAÇÃO E DE EMPOBRECIMENTO DA FORMAÇÃO POLÍTICA

Este subcapítulo procura analisar a nova regulamentação do Curso de Pedagogia, homologada pela Resolução do CNE/CP nº 1/2006, enfatizando a dimensão propositiva de formação e a questão do estágio curricular. Abordar a reforma curricular nos cursos de formação do professor/Pedagogo no ensino superior pressupõe considerar que esse processo contém continuidades e rupturas no contexto brasileiro, devido às tentativas reformistas.

A crise sentida no Curso de Pedagogia no final do século XX e início do século XXI atrasou a definição de suas diretrizes, sendo que a Resolução foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, somente em 15 de maio de 2006, instituindo, assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, que definem princípios, condição de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos do sistema de ensino e pelas instituições de educação superior (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2006, art. 1º, p. 1).

Esse dispositivo legal mobilizou muitas instituições de nível superior que oferecem tal profissionalização, objetivando a atualização das definições, a forma de organização e as condições de funcionamento dos cursos de formação do Pedagogo em seus projetos político-pedagógicos com o coletivo de docentes, a fim de convalidar seus diplomas e suas adequações às normas constitucionais e institucionais de acordo com a necessidade local. Porém, não podemos perder de vista que tais adequações estão atreladas ao desenvolvimento social e econômico do país, numa efetiva síntese entre interesses nacionais e internacionais.

Antes de iniciarmos, efetivamente, a análise fundamentada comentando os artigos que a compõem, juntamente com algumas falas dos professores universitários em relação a esse

dispositivo, apresentamos alguns aspectos centrais das diretrizes, demonstrados sistematicamente na Tabela 1 (Apêndice C). Procuramos nessa tabela dar visibilidade à finalidade do curso atribuída pelas *DCNPs*, junto ao conceito de docência, seus princípios, seus objetivos, sua estrutura, sua duração e sua integralização do mesmo, além da horizontalidade do perfil do licenciado.

As diretrizes definem no artigo 2º a área de atuação do graduando em Pedagogia, sendo o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em cursos de Ensino Médio na modalidade normal, bem como em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, entre outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Isso é reiterado no artigo 4º, considerando o Pedagogo um *docente, OTP/gestor e pesquisador*. Como podemos ver na Tabela 1, no que se refere à finalidade do curso, os processos educativos escolares e não escolares são destacados. De início, as *DCNPs* indicam uma horizontalidade, sendo tudo importante. Porém, se pensarmos em uma proposta curricular com base nessa horizontalização, teremos uma formação inchada, levando ao risco de que se perca o essencial na formação do professor e Pedagogo.

A concepção de docência é altamente alargada, compreendida como

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2006, art. 2º § 1º, p. 1).

O conceito de docência é apresentado de forma ambígua, pois tende a compreendê-la como ação e processo de ensino-aprendizagem, tanto em questões de socialização quanto de conhecimentos, além de processos gestoriais. A respeito da gestão, cabe-nos evidenciar a crítica de Rodrigues e Kuenzer.

A gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à de docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas. Em decorrência desta imprecisão conceitual, o perfil e as competências são de tal modo abrangentes que lembram as de um *novo salvador da pátria*, para cuja formação o currículo proposto é insuficiente, principalmente ao se considerar que as competências elencadas, além de muito ampliadas, dizem respeito predominantemente a dimensões práticas da ação educativa, evidenciando-se o caráter instrumental da formação (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 41-42).

Somando-se a essas autoras, outros estudiosos – Libâneo (2006), Franco, Pimenta e Libâneo (2007), Saviani (2008; 2010), Soares (2010) – reforçam que há ambiguidade e imprecisão conceitual no texto da Resolução, devido à carência de estudo e aprofundamento *epistemológico* do conceito de *docência*, que acarretou más interpretações do que é *pedagogia*, o

que é *pedagógico*, dimensionando, ainda, mais as competências e induzindo um caráter instrumental ao curso, alegam Rodrigues e Kuenzer. A ausência de clareza conceitual dificultou a elaboração dos projetos político-pedagógicos, como ressalta a entrevistada Sophia (pg. 78-79).

Seria uma fatalidade pensar o Curso de Pedagogia somente em caráter metodológico. Seu significado vai muito além desse aspecto. Conforme Schmied-Kowarzik, a Pedagogia concebe a “ciência *da e para* a educação, portanto, é a teoria e a prática da educação”. Ela possibilita a investigação teórica do fenômeno educativo, ao formular orientações para a prática a partir da própria ação e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação (LIBÂNEO, 2006).

O segundo parágrafo do artigo 2º enfatiza a natureza teórico-prática do curso, a importância da investigação e da reflexão crítica, definindo que ele deve propiciar questões de caráter técnico-pedagógico, e também contribuir, dentre outras ciências, com conhecimentos de caráter filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural, no campo da educação. Parece-nos que o caráter técnico-pedagógico se sobressai de uma formação política e ética.

O artigo 3º elenca “um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” que cabem ao exercício da profissão do Pedagogo, fundamentados pelos princípios da “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2006, art. 3º, p. 1).

Tendo como base teórica e conceitual de pluralidade e singularidade³² em Arendt (2009, 2010), percebemos que o Curso de Pedagogia é constituído por essa pluralidade de conhecimentos teórico-práticos de várias áreas, como, por exemplo, História, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Letras, Geografia, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências Naturais. Todavia ele também se sustenta pela sua singularidade formativa constituída pela teoria e prática educativa, fazendo do curso talvez um dos únicos a disponibilizar tamanha coletividade de conhecimentos das mais variadas ciências educacionais, em busca de investigar o fenômeno educativo. Possivelmente aí resida a problemática da conceitualização e caracterização do curso, junto à questão epistemológica de pedagogia e docência, que, somadas, dificultaram a organização e estruturação das propostas curriculares nas instituições de Ensino Superior devido à amplitude das *DCNPs*.

³² Pluralidade, em síntese, significa a relação com os outros. Para Arendt, sem pluralidade não haveria política, isto é, a preocupação com um mundo compartilhado. A singularidade se mostra no espaço entre as pessoas e não fica restrita a sua interioridade, não se refere, portanto, à personalidade. A “*singularidade* só se revela na convivência e comunicação com outras singularidades e não pode, de maneira alguma, ser entendida de modo separado do conceito de *pluralidade*” (ALMEIDA, 2008, p. 203). [grifo nosso]

No que se refere à constituição do curso pela pluralidade de conhecimentos de outras áreas e sua singularidade, Maria Eduarda ressalta os ganhos e perdas, usando uma metáfora – “*colcha de retalhos*”.

Nós somos uma colcha de retalhos, nós temos professores de disciplinas da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia, da Educação Física, da História e alguns Pedagogos. Como é uma colcha de retalhos cada um traz aquilo que tem. Tem duas questões que são interessantes nisso, uma é de ganhos, quando nos vêm profissionais de outras áreas, nos vêm uma bagagem maior que nos vão dar uma formação mais ampla, porém perde-se um pouquinho a dimensão do fazer do Pedagogo (MARIA EDUARDA, 2011, p. 1)

Por um lado, é propositivo esse diálogo com diversas áreas do conhecimento, porém, por outro deve haver certo cuidado para não esvaziá-la de uma formação mais consistente e sólida, que acreditamos ser fundamental na formação do Pedagogo – a dimensão humana, estética, ética e principalmente política. Certamente existem contradições da magnitude e horizontalidade de formação e áreas de atuação inscritas nas diretrizes. Porém, alternativas podem ser estudadas na coletividade, junto aos professores universitários, com objetivo de oferecer uma formação para além da científica, técnica e profissional.

Declara Florestan Fernandes (1987), que o déficit da formação política dos profissionais da educação foi historicamente construído desde os cursos de magistério da Escola Normal, que ainda influenciam a concepção da formação de professores e Pedagogos no Brasil, onde havia/há uma ênfase em disciplinas como Biologia Educacional, Psicologia Social, Sociologia Educacional, Didáticas e Metodologias diversas,

[...] e o que se vê são compartimentos, como se isso fosse uma espécie de saleiro. A gente põe um pouco de vinagre, um pouco de azeite, nenhuma matéria que diga respeito à capacidade política do professor, para enfrentar e compreender os seus papéis. O professor, quanto mais inocente sobre essas coisas, mais acomodável e acomodado (FERNANDES, 1987, p. 20).

Entendemos que não basta formar profissionais apenas com qualidades técnicas; é preciso uma formação ético-política. Fernandes discute a importância da formação política do professor, e mencionando que ser cidadão é o principal elemento da condição docente. Ele alerta para o fato de que justamente na sala de aula, este deve ter uma postura de cidadania, e não de uma suposta neutralidade política, como já se reivindicou no passado da profissão. Quando o professor não atua como cidadão, com bases políticas, acaba favorecendo que se exerça sobre ele algum tipo de manipulação (FERNANDES, 1987, p. 22).

Para dar conta dessa imensa diversidade curricular que as diretrizes deixam em aberto é necessário não desprender-se do princípio da interdisciplinaridade. Pombo (1993, p.10) não apresenta uma definição unívoca do conceito de interdisciplinaridade, pois o termo significa “um objeto de significativas flutuações: da simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio

mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum”. Em suas palavras,

A interdisciplinaridade se deixa pensar, não apenas na sua faceta cognitiva – sensibilidade à complexidade, capacidade para procurar mecanismos comuns, atenção a estruturas profundas que possam articular o que aparentemente não é articulável – mas também em termos de atitude – curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, pela cooperação, pelo trabalho em comum (POMBO, 2005, p. 13).

As diretrizes estabelecem, também no artigo 3º, três aspectos centrais na formação do Pedagogo: o “conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania”; a pesquisa como meios investigativos da área de educação; e a participação na gestão de processos educativos e na organização pedagógica nos sistemas de ensino. Essa triplicidade no Curso de Pedagogia preocupa quanto à dimensionalidade que abrangerá sua formação, a qual será tanto política, pois pretende promover a cidadania por meio da educação, quanto científica, para habilitar a pesquisa, e democrático-administrativa para capacitar a gestão escolar.

Exatamente essa debilidade foi reafirmada pelos professores universitários entrevistados, como revela Sophia:

A diretriz ampliou tanto não só a atuação profissional, que é a grande avaliação que eu faço, a partir dos relatos também dos meus alunos que finalizam o curso, isso muito sistematizado, é aquilo que eles tanto falam: (“*a gente vê um pouco de tudo e não aprofunda nada*”). Pouquinho de tudo quer dizer o quê? *A gente quer formar o gestor, o educador infantil, e os anos iniciais do EF, mais aí é uma pinceladinha de cada coisa, e depois você faz uma pós (especialização). Acho que esse é o grande desafio do curso de Pedagogia.* (SOPHIA, 2011, p. 7)

Será que é possível em três/quatro anos formar esse tríplice profissional – professor/educador, OTP/gestor e pesquisador – tendo em vista a carga horária de 3.200 horas? Qual a concepção de formação que se tem por trás da amplitude do campo profissional do Pedagogo? Quanto ao tempo de formação, Júlia afirma sua preocupação sobre a qualidade do curso, o que prejudica a realização dos estágios.

Esse tempo que a gente tem é um tempo curto para tentar tantas aventuras. E olha que eu sou favorável às aventuras. Mas parece que é complexo tantas habilitações – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão nesses quatro anos, correndo com esses estágios, as disciplinas com uma carga horária grande, o ano inteiro sobrecarregado. Às vezes, talvez, a quantidade esteja se sobrepondo à qualidade. (JÚLIA, 2011, p. 10)

Ao questionarmos a concepção de formação elencada nas *DCNPs* pela amplitude e horizontalização do campo profissional do Pedagogo, temos clareza que esse processo de reorganização curricular está ligado à reestruturação do mundo do trabalho, que ganhou espaço em todas as instâncias de formação superior. Por outro lado, buscou também romper com a

lógica cartorial e fragmentária. Essa busca pela reestruturação dos currículos está alinhada na flexibilização, contrapondo-se à rigidez antes estabelecida. “A questão da flexibilização curricular era vista como possibilidade de “oxigenação” dos componentes curriculares e, conseqüentemente, como expressão do projeto acadêmico de formação de cada IES, não se reduzindo às demandas e parâmetros do mercado” (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 77). Esses autores alertam que tal propositiva de diversificação e diferenciação da educação superior

no tocante à reformulação curricular dos cursos de graduação, não parece ser o da flexibilização curricular em si, uma vez que esta é expressão de diferentes concepções e desdobramentos acadêmicos. Por essa razão, é preciso ter claro que a política oficial, ao se apropriar e redirecionar essa temática, em uma perspectiva pragmática e utilitarista de ajuste ao mercado, *reduz a função social da educação superior ao ideário da preparação para o trabalho, a partir da redefinição de perfis profissionais baseados em habilidades e competências hipoteticamente requeridas pelo mercado de trabalho em mutação* (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 77). [grifo nosso]

Quanto ao entendimento da flexibilidade curricular afirmada pelas *DCNPs*, delegando seletividade formativa às IES, o depoente Davi declara o seguinte: “[...] penso que flexibilização enquanto desburocratização e enquanto condição pra não engessar é positiva, mas quando é no sentido de minimizar, acomodar, fazer escolhas, aí eu acho problemático” (DAVI, 2011, p. 6).

O campo e a área de atuação do Pedagogo, já mencionados no artigo 2º, se repetem no artigo 4º, reforçando o magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em áreas que preveem conhecimentos pedagógicos. O parágrafo único é claro no sentido de que o curso pode optar pelo contexto da educação escolar e não escolar, sempre com a vinculação de uma formação para a pesquisa e gestão educacional.

Kuenzer e Rodrigues (2006), ao problematizarem as *DCNPs*, declaram que a Pedagogia

amplia demasiadamente o perfil, do que resulta a ineficácia prática da proposta, pois o que está em tudo não está em lugar nenhum, constituindo-se desta forma uma aberração categorial: *uma totalidade vazia*. Os resultados práticos desta contradição é que as Instituições formadoras, mais uma vez, vão propor percursos para atender às suas conveniências, principalmente as mercantis, o que contribui, contrariamente ao professado, a uma maior desqualificação da educação básica, ampliada pela desqualificação dos formadores (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 42).

A *totalidade vazia*, devido à horizontalização das competências, parece-nos uma proposta de aligeiramento formativo. “Estas são geralmente determinadas pelo mercado, e as propostas mais curtas, mais práticas e mais flexíveis podem ser planejadas de modo a reduzir o custo, sendo mais atrativas para o setor privado” (Idem).

A ampliação da concepção de docência igualmente é reforçada no artigo 4º, que, além das atividades com os processos de ensino-aprendizagem, compreende a participação na organização

e gestão de sistemas e instituições de ensino. A afirmativa da docência como base do curso e a queda da base comum nacional talvez tenham se dado porque nunca houve uma definição positiva, declara Saviani (2010, p. 160): “sabíamos que não era sinônimo da parte comum do currículo mínimo; que não seria obtida por definição de algum Colegiado”, nem da elaboração de intelectuais especialistas, “ela deveria surgir do movimento, quer dizer, do coletivo”.

A amplitude no campo da Pedagogia trouxe novas possibilidades de atuação aos profissionais da educação, docentes e não docentes, no trabalho, nas organizações não governamentais, nos meios de comunicação, nos sindicatos, nos partidos, nos movimentos sociais e nos vários espaços que têm sido abertos no setor de serviços para atender às demandas sociais, alegam Rodrigues e Kuenzer (2007). Por outro lado, veio

a indicação dos seus limites, instando os cursos a construírem percursos interdisciplinares que articulassem os conhecimentos relativos ao trabalho pedagógico aos campos de outras ciências de modo a formar profissionais de educação com novos perfis, capazes, por exemplo, de atuar com as novas tecnologias, com as diferentes mídias e linguagens, com a participação social, com o lazer, com programas de inclusão dos culturalmente diversos, dos portadores de necessidades especiais, e outras inúmeras possibilidades formativas que a vida social e produtiva tem demandado em decorrência do regime de acumulação flexível (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 41).

Por sua vez o artigo 5º apresenta uma relação de dezesseis itens que competem ao egresso em Pedagogia, devendo estar apto para atuar, compreender, fortalecer, trabalhar, reconhecer, ensinar, relacionar, promover, identificar, demonstrar, desenvolver, participar, realizar, utilizar, estudar, etc. Essas inúmeras aptidões que cabem ao Pedagogo definem as competências e habilidades de sua profissão. No entanto, nenhuma delas demonstra, explicitamente, a preocupação com a formação humana, ética e política dos futuros professores/Pedagogos desse país e das gerações futuras, crianças e adolescentes em idade escolar. O que percebemos é uma diluição entre os tópicos abordados com a preocupação na socialização das crianças e o respeito à diversidade. Talvez ressalvem a formação política os incisos seguintes:

XI – desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; XII – participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII – participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2006, art. 5º, p. 2).

As diretrizes diante das tantas habilidades técnico-pedagógicas abordam, mesmo que brevemente, a formação ética desse profissional compromissado com a constituição de uma sociedade justa, equânime e igualitária.

No que diz respeito às competências e habilidades, é necessário lembrar que a política curricular no Brasil, bem como em países latino-americanos, tanto na Educação Básica quanto, e

principalmente, na Educação Superior, foi influenciada por políticas públicas internacionais com a colaboração de agências multilaterais, como Unesco, OCDE, Banco Mundial e OMC³³, e também pelo fluxo de pessoas e opiniões por meio de redes sociais, acadêmicas e políticas – fruto da revolução tecnológica e da redução do espaço e do tempo, que possibilita mais contato com aqueles que definem e implementam as políticas educativas (BEECH, 2009).

Essas agências buscam um modelo universal de educação, a fim de consolidar um currículo centralizado em competências e habilidades na formação de profissionais capacitados em curto prazo para atender aos princípios do mercado – comunicação, criatividade, flexibilidade, adaptabilidade, etc. Em razão disso, tanto a escola quanto a universidade, muitas vezes sem se perceber, acabam por oferecer apenas essa promoção de competências cognitivas e sociais, atendendo a esses objetivos. Assim, infelizmente, a finalidade de promover conteúdos científicos e a formação sólida e consistente do cidadão pleno para viver em sociedade vai sendo deixada em segundo plano.

Tais propostas foram materializadas no Brasil pelas políticas neoliberais, que privilegiavam a livre concorrência mercadológica e empregabilidade, tendo como discurso a necessidade de tornar o Estado mais eficiente, eficaz e efetivo nos aspectos administrativo e político e de efetuar a revisão das suas funções, do seu papel nas relações com a sociedade e o mercado³⁴. Isso é resultado de políticas de maior extensão, vinculadas ao Consenso de Washington, o que, no Brasil, se materializou juntamente com a matriz do Plano Real. Esse plano, segundo Silva Junior (2003), não orienta somente a economia, mas, também, as mudanças sociais e as reformas institucionais, que têm, atualmente, domínio público internacional. Esse plano único de ajustamento das economias periféricas, selado pelo FMI e pelo Banco Mundial em mais de 60 países de todo o mundo, se configura em uma estratégia de homogeneização das políticas econômicas nacionais, decorrente da universalização do capitalismo.

O Banco Mundial, por exemplo, tem por objetivo instrumentalizar a política econômica, que, de acordo com Coraggio (1996), mencionado por Silva Junior (2003, p. 80), constitui [as políticas sociais] o “Cavalo de Tróia” do mercado e do ajuste econômico no mundo da política e da solidariedade social. O principal escopo do Banco Mundial é a “reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil

³³ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; OCDE - Organização Internacional e Intergovernamental dos países mais industrializados da economia do mercado; Banco Mundial – agência internacional que financia projetos na educação em diversos países com o objetivo de desenvolvimento e erradicação da pobreza, entre outros; OMC – Organização Mundial do Comércio, que discute normas sobre o comércio entre as nações.

³⁴ Superação do Estado burocrático, produtor, empresarial, pela introdução de um Estado gerencial, regulador e, sobretudo, democrático. A base do discurso neoliberal era de que o Estado passasse a ser reprodutor ao interesse da economia, e caridoso e fiscalizador à esfera social (SILVA JUNIOR, 2003).

competitiva a alocação de recursos, sem a mediação estatal” (SILVA JUNIOR, 2003, p 80). A política adotada pelo Banco Mundial tem como resultados a introdução de valores e critérios de mercado³⁵ nas funções públicas, deixando como resíduo da solidariedade a beneficência pública e, preferencialmente, privada. É nesse sentido que se revela a preocupação com a formação ético-política nos cursos de Pedagogia, os quais foram inferidos por essas políticas, sobretudo via instituições privadas, devido à pressão consentida pelo MEC para que todos os professores tivessem uma formação em nível superior.

Tratam-se de políticas fortemente balizadas pelo paradigma neoliberal, que evidenciam o esvaziamento do conteúdo da democracia, a separação entre econômico e político, perda de discussões das políticas como materialização de direitos sociais, etc. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009). Imersas nessa realidade as políticas educacionais vêm priorizando as concepções pedagógicas das agências multilaterais que defendem a educação por competências e habilidades, fragilizando a formação do sujeito político. Cabe ressaltar que não desconsideramos a importância do desenvolvimento de competências e habilidades aos profissionais da educação, mas questionamos sua concepção, o empobrecimento e a fragilidade da formação humana, ética e, principalmente, política na educação como um todo.

Os efeitos do empobrecimento da política destruíram a tradição do agir no mundo público, onde preconceitos e pré-julgamentos contra a política tomaram conta da modernidade, o qual vive à sombra do perigo que acompanha a imprevisibilidade da ação humana, consequências também da dicotomia entre pensar e agir (ARENDDT, 2010). O mundo atual parece se preocupar com a formação para agir sem pensar, descontextualizado histórica e socialmente, considerando a primazia do fazer, do imediato e utilitarista em primeiras instâncias. Como afirma Castro (2004), isso pressupõe um sistema de ensino adequado a princípios de eficiência, competitividade e flexibilidade, num processo taylorista de formação acelerada, no qual profissionais são formados para serem multifuncionais, disciplinados e padronizados.

Frente à precarização das reformas curriculares, é possível visualizarmos outros aspectos apontados por Garcia e Anadon (2009), que beneficiam o paradigma neoliberal, como a desqualificação da formação profissional dos docentes pela *pedagogia oficial das competências*, a intensificação do trabalho dos profissionais da educação em decorrência do alargamento de suas funções e jornadas de trabalho, baixos salários, padronização dos currículos e a instituição de exames nacionais de avaliação. Quando as competências e habilidades estão pautadas numa perspectiva de contribuição para uma “ampliação da consciência dos profissionais e das possibilidades de intervenção coletiva e crítica e, portanto, para a melhoria do trabalho e as

³⁵ Eficiência, eficácia, produtividade, competitividade, competências.

relações sócias”, bem como “o esforço consciente e responsável de cada cidadão e de cada profissional que contribuirá na construção coletiva” desse mundo (RIOS, 2011, p. 11), acreditamos ser considerável. Porém, quando estão alinhavadas a competitividade e empregabilidade, a ideia de trabalho competente identificando-se em competição desleal com a afirmação do individualismo em detrimento de uma perspectiva coletiva, pensamos ser desnecessárias. Na literatura, inúmeras conceituações de competências estabelecem de fato uma polêmica e uma preocupação. Segundo Rios,

Ser competente é *saber fazer bem o dever*. Ao dever se articulam, além do saber, o querer e o poder. Pois é fundamental um *saber*, o domínio dos conteúdos a serem transmitidos e das técnicas para articular esse conteúdo às características dos alunos e do contexto, mas esse saber perde seu significado se não está ligado a uma vontade política, a um *querer* que determina a intencionalidade do gesto educativo. Este gesto não se exerce com seu sentido real de práxis, de trabalho, se não contar com a liberdade, enquanto *poder* de direcionamento do processo (RIOS, 2011, p. 20) [grifo autora]

Como revela a autora, a dimensão da competência do educador (dimensão técnica) está atrelada à dimensão ética e política, pois, se considerarmos a função das instituições de ensino – instituições sociais – a tarefa da “transmissão/criação sistematizada da cultura, entendida como resultado da intervenção dos homens na realidade, transformando-a e transformando a si mesmos”, entenderemos que os professores e Pedagogos necessitam de conhecimentos científicos e técnicos. Mas isso não basta para agirem no sentido de *saber fazer bem*³⁶ seu trabalho, por isso ressaltamos as dimensões ética e política, também porque a escola, um dos *locus* de trabalho do Pedagogo,

não é uma entidade abstrata. Ela tem características específicas e compre uma função determinada, na medida em que está presente e é constituinte de uma sociedade que se organiza de maneira peculiar, historicamente. Ela resulta do trabalho e das relações estabelecidas em seu interior, é o espaço da *práxis* de determinados sujeitos (RIOS, 2011, p. 57).

Conforme Rios (2011), *saber fazer bem* é sinônimo de competência, e tem uma dimensão técnica, a do *saber* e do *fazer bem*, isto é,

do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, “dê conta de seu recado”, em seu trabalho. Mas é preciso saber *bem*, saber *fazer bem*, e o que me parece nuclear nesta expressão é esse termo – “*bem*” – porque ele indicará tanto a **dimensão técnica** – “eu sei bem geografia”, portanto tenho conhecimento que me permite identificar istmos e

³⁶ O termo “bem” corresponde a necessidades historicamente definidas pelos homens de uma determinada sociedade. Ou seja, “o *bem* é definido no âmbito de valores criados socialmente” (RIOS, 2011, p. 61). A autora tem a sensação que o “*bem*” define competência por apontar um valor que não tem apenas caráter moral. “Ele não se desvincula dos aspectos técnicos nem dos aspectos políticos da atuação do educador. É nessa medida que se pode compreender, como veremos, a ética como mediação” (RIOS, 2011, p. 59). Nesse sentido, questionamos: que concepção de competência? Elas estão alinhadas a que valores sociais, políticos e econômicos? Quais competências, realmente, cabem ao educador, professor, Pedagogo?

penínsulas, distinguir planaltos de planícies, [...] – quanto a **dimensão política** [...] vou ao encontro daquilo que é desejável, que está estabelecido valorativamente com relação a minha atuação (RIOS, 2011, p. 59). [grifo nosso]

A polêmica que tem se manifestado, ora acusando a dimensão da competência técnica de tecnicista, ora a dimensão política de um certo politicismo, fez que Rios (2011, p. 60) acreditasse no caráter dialético da prática educativa de articular esses dois polos à fertilidade da ética, embora a preocupação com a questão dos valores que constituem a moralidade possa eventualmente conduzir o risco de um romantismo, que deve ser recusado – “[...] sem competência técnico-política não é possível sair da fase romântica” (SAVIANI, 1983, p. 142).

Rios (2011) anuncia que a maior problemática que se enfrenta em relação às dimensões técnica e política da competência do educador é a desarticulação. Frequentemente percebemos que muitos professores não têm clareza da dimensão política de seu trabalho, desconsiderando a relação técnica, ética e política. Interpretam política pelo viés de envolvimento partidário, ou mesmo sindical, e alguns negam que tenham algo em comum, invocando uma posição apolítica em sua prática. A dimensão efetiva do professor “bonzinho” parece mais agradável e naturaliza o empobrecimento da dimensão política e ética.

Tal atitude demonstra um desconhecimento do significado da presença do político na ação educativa, e também do ético, em sua formação autêntica, pois este aparece reduzido ao sentimento, e isso, sem dúvida, contribui para reforçar o espontaneísmo e para manter as falhas da instituição escolar. Reduzir a presença ética ao sentimento, quando se caracteriza a competência, é, entretanto, tão inadequado quanto deixar de levar em consideração um elemento constituinte do ser humano: a sensibilidade (RIOS, 2011, p. 64).

O desafio ao Curso de Pedagogia está nessa articulação entre essas dimensões formativas – técnica, ética, política e estética, pois, “se o professor pensar em mudanças, tem que pensar politicamente”, afirma Florestan Fernandes (1987, p. 27). O autor alerta, ainda que,

Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e a condição em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade a laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia (FERNANDES, 1987, p. 24).

Nesse caso é que o professor poderá se constituir como intelectual orgânico declara Rios (2011), contribuindo e se comprometendo para a transformação necessária da sociedade, de si e do outro. Nesse sentido posiciono-me quanto à questão da competência, na qual o professor/Pedagogo competente

é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, na qual saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e organização de relações de solidariedade, e não de dominação, entre os homens (RIOS, 2011, p. 80).

Ademais, se o conceito de competência estiver articulado ao conhecimento teórico-prático – *competência como práxis* – com a capacidade de agir, que está ligada à vontade, como forma de mobilização da ação humana em prol da interpretação e transformação do mundo e suas relações sociais, acreditamos ser viável (KUENZER, 2001). Agora, a competência esvaziada teoricamente e vinculada à lógica de mercado, visando à competição, à certificação e à empregabilidade, que equivale ao caráter tecnicista, consideramos desnecessária na formação do Pedagogo.

A estrutura básica do Curso de Pedagogia proposta pelas diretrizes, abordada no artigo 6º, consiste no princípio da flexibilidade, que tem em certa medida um caráter contraditório. De um lado, caracteriza-se pelo respeito à diversidade nacional e da autonomia pedagógica das IES, com a possibilidade de oxigenação curricular, atendendo à demanda local, não engessando, assim, os currículos. Por outro, está associada, também, à ideia de formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas desse mercado, como forma de responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

A flexibilização objetiva a adaptação permanente a cada nova realidade do mercado, devido ao processo de globalização³⁷. No entanto, comporta forte ideologia, que, no tocante das reformas curriculares, poderá significar “um processo de aligeiramento da formação visando à expansão e massificação da educação superior no país (idem, p. 78), intensificando a competição entre universidades, cursos e profissionais, de modo a fazer prevalecer à lógica de competências e habilidades competitivas da dimensão técnica.

As DCNPs apontam que a estrutura do curso será constituída por três núcleos de estudos: I – Núcleo de Estudos Básicos; II – Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e; III – Núcleo de Estudos Integradores. O Núcleo de Estudos Básicos diz respeito à diversidade multicultural da sociedade brasileira sobre a realidade educacional, além de reafirmar as habilidades e competências pertinentes ao campo da Pedagogia, em contextos escolares e não escolares. Novamente, as questões políticas parecem diluídas e pouco contempladas. O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, por sua vez, contempla áreas de atuação profissional, sendo priorizado pelo projeto político-pedagógico da instituição. Dentre outras

³⁷ Ao lado do avanço tecnológico que influencia a vida das sociedades, manifesta-se outro fenômeno transformador – a globalização -, a qual traz aspectos negativos que podem ser constatados num processo paradoxal. O crescimento da pobreza ao lado do progresso tecnológico, aperfeiçoamento de técnicas de comunicação e a circulação de objetos e ideais culturais convivem com a exclusão social. De acordo com Rios (2011, p. 89-90), “[...] estamos num mundo desencantado, no qual se desprezam alguns valores fundamentais na construção do mundo e do humano”, de um lado a internacionalização acirrada aumenta o enfraquecimento da esfera pública, o individualismo e o isolamento, mesmo num mundo interligado. Os efeitos da globalização às vezes são exagerados e empobrecem a formação ética, política e estética.

possibilidades, deve oportunizar a dimensão da pesquisa em processos educativos e gestão, a produção de recursos didáticos e conhecimentos teórico-pedagógicos. O Núcleo de Estudos Integradores, por fim, enriquece o currículo do curso com a formação de caráter prático, de articulação entre os demais saberes e competências do Pedagogo por meio de seminários, estudos curriculares e atividades comunicativas e de expressão cultural. Cabe-nos reafirmar que a estrutura do curso sugerida pelas diretrizes fundamenta-se em princípios de gestão democrática, além do respeito à diversidade nacional e à autonomia pedagógica das instituições.

Conforme Saviani (2008, p.66), os três núcleos apresentam “uma lista de tarefas e um conjunto de exortações, mais do que a especificação dos componentes curriculares que integrariam os referidos núcleos”. As novas *DCNPs* deparam-se com o seguinte paradoxo:

São, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: *muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial*, isto é, àquilo que configura a pedagogia como campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são *extensivas no acessório*, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais [...] (SAVIANI, 2008, p. 67).
[grifo nosso]

Esse paradoxo, provavelmente dificultou a elaboração dos projetos político-pedagógicos pelas instituições, concedendo-lhes a flexibilidade e criatividade na organização de seus currículos, alega ainda o autor. Além do estudo dos fundamentos, dos conteúdos e das práticas pedagógicas para as áreas de competência listadas – magistério da educação infantil; séries iniciais do Ensino Fundamental; Ensino Médio, modalidade Normal e Educação Profissional na área de serviços e apoio – difícil foi reorganizar os estágios curriculares para todas essas especificidades, e as práticas como componente curricular. Rodrigues e Kuenzer descrevem que

[...] não é possível visualizar espaço no percurso curricular para uma formação teórico-metodológica que qualifique para a gestão e para pesquisa em instituições escolares e não escolares; ou contemplar, nos diferentes componentes curriculares ou nas 100 horas de atividades complementares, a qualificação para atuar, mesmo que opcionalmente em apenas mais uma área, na educação de jovens e adultos, dos trabalhadores, dos portadores de necessidade especiais, dos indígenas, dos remanescentes dos quilombolas e componentes de outros grupos étnicos (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 42).

Além da questão *espaço*, que Rodrigues e Kuenzer (2007) abordam, temos uma questão de *tempo*. Quer dizer, há flexibilidade, porém não se flexibiliza o *espaço-tempo de formação*, sendo necessário fazer escolhas diante dessa horizontalização assegurada pelas diretrizes. Essas escolhas induzem à lógica mercadológica, e as justificativas se pautam na demanda social.

A definição da carga horária do curso e sua distribuição são apresentadas no artigo 7º, sistematizado na Tabela 2. Das 3.200 horas mínimas, 2.800 destinam-se às atividades formativas, 300 horas ao Estágio Supervisionado e 100 horas às atividades de pesquisa, extensão e monitoria. Consideramos a categoria “tempo” complexa, como resgatado anteriormente, de modo que precisa ser rediscutida. Afinal, considerando-se o fator da diversificação e ampliação da formação e da prática social do Pedagogo, como docente, OTP/gestor e pesquisador, além da abrangência de conhecimentos de outras áreas, como a Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância, etc., há que se questionar se essa carga horária é suficiente.

No tocante à problemática “tempo”, Saviani (2007) declara a seguinte posição:

A tarefa do educador é a formação humana. Mas a formação humana é algo muito complexo. Portanto, a formação do educador, isto é, daquele que será encarregado de formar os seres humanos, não pode ser de curta duração. Deverá, pois, necessariamente, ser organizada como um curso de longa duração. Para formar um médico leva-se seis anos aos quais se acrescenta o tempo de residência e de especialização. Consequentemente, para formar um educador cuja tarefa, a de cuidar de gente, é bem mais séria do que cuidar da saúde, é necessário um tempo bem maior do que aquele que tem sido destinado aos cursos de formação dos profissionais da educação. Mas *aí nós esbarramos na desvalorização social da profissão, na orientação da política educacional que busca reduzir o tempo de formação e nas limitações orçamentárias decorrentes da visão produtivista, sempre empenhada na redução de custos e de investimentos na educação* (SAVIANI, 2010, p. 172-173). [grifo nosso]

Sem reverter essas tendências, de modo a conferir à formação de educadores lugar de destaque que lhe cabe na sociedade humana, o Curso de Pedagogia não terá tratamento adequado, carregando indefinidamente a marca da precariedade (SAVIANI, 2010).

Tabela 2. – Distribuição de Carga Horária – Curso de Pedagogia

Curso Pedagogia	CH Total	CH Fixa	CH de Estágio Supervisionado	CH Atividades teóricas	CH Atividades práticas
	3.200	2.800	300		100

Fonte: Resolução CNE/CP nº 1/2006. Elaborado pelo autor.

Segundo o artigo 8º trata das atividades por meio das quais deverá ser efetivada a integralização dos estudos. Dentre elas, estão as atividades práticas na formação do Pedagogo, conforme inciso: “II – práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos”.

Quanto à realização do estágio curricular, o inciso IV afirma

IV – estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos *experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências*: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b)

nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2006, art. 8º, p.5). [grifo nosso]

Nesse inciso, a concepção de estágio curricular direciona-se à experiência do exercício profissional fortalecido pelo agir ético, pelos conhecimentos e pelas competências que cabem ao nível de ensino. Em nenhum momento as diretrizes abordam um conceito aprofundado de estágio ligado à pesquisa, movimento contraditório, pois ao mesmo tempo em que defendem a produção e a difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, desconsideram abertamente o estágio curricular como um dos mecanismos para garantir a prática investigativa do fenômeno educativo.

A concepção se assenta no *estágio como aproximação da realidade e atividade teórica* (PIMENTA; LIMA, 2010). Para essas autoras, tal aproximação com o contexto do estágio – a realidade – “só tem sentido quanto tem conotação de envolvimento, de intencionalidade”. Assim, o estágio não deve conectar apenas fisicamente, precisa, sobretudo, estar atento às intencionalidades, às críticas e às perguntas com o objetivo de o aluno estagiário pensar em possibilidades e intervenções para contribuir com possíveis transformações na realidade.

O Parecer nº 5/2005, que antecede essa Resolução, num primeiro momento, reafirma que o estágio curricular acontecerá durante o curso nas áreas especificadas no projeto político-pedagógico escolhido pela IES, seja na docência e/ou OTP/gestão, em âmbito escolar e não escolar, com objetivo de ampliar as “atitudes” éticas, os conhecimentos e as competências.

Estágio curricular que deverá ser realizado, ao longo do curso, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso (BRASIL, PARECER CNE/CP nº 5/2005, p. 15).

O documento estabelece que o estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho que seja reconhecido pelo sistema de ensino, o qual se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente efetivo e o aluno estagiário, com a mediação do professor universitário. Aqui, o Parecer se refere ao estágio destinado formalmente, não esclarecendo como este será no ambiente não formal. Na gestão, mesmo que superficialmente, destaca a *participação* em atividades da gestão de

processos educativos, no planejamento, na implementação, na coordenação, no acompanhamento e na avaliação de atividades e projetos educativos e em reuniões de formação pedagógica, conforme Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Ademais, o estágio curricular tem a finalidade de proporcionar ao estagiário “uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio” (BRASIL, PARECER CNE/CP nº 5/2005, p. 15). O Parecer alega que a proposta pedagógica da IES deve prever mecanismos que assegurem a relação entre o estágio e os demais componentes do currículo de graduação. Brevemente, o Parecer articula o estágio à pesquisa e à análise crítica da prática educativa e do seu agir docente/processos gestoriais, ao alegar que o estágio durante o curso,

deverá proceder ao estudo e à interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência e à gestão educacional, em espaços escolares e não escolares, produzindo uma avaliação desta experiência e sua auto avaliação (BRASIL, PARECER CNE/CP nº 5/2005, p. 15).

O inciso IV do artigo 8º é objetivo, afirmando a prioridade de dois campos de formação e atuação na proposta pedagógica do Curso de Pedagogia: formar o docente para o exercício na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O artigo 9º, novamente, vem reiterar os campos de atuação desse profissional. Os demais artigos da Resolução, 10º em diante, tratam de abordar questões pertinentes à implementação dessas diretrizes e à organização das IES para as mudanças e adaptações necessárias, não abordando qualquer outro aspecto quanto à formação para as dimensões humana, ética e, sobretudo, política.

As Diretrizes são claras na afirmação de que a docência é a base da formação do educador, tendo como um de seus defensores Luiz Carlos de Freitas. Tal posição criticada por José Carlos Libâneo, como redutora da educação e da pedagogia, cujo objeto não se restringe à docência (SAVIANI, 2008).

Reduzir o Curso de Pedagogia a uma ciência pragmática e metodológica, como mera transmissão do conhecimento, de capacitação de profissionais técnico-pedagógicos para o ensino- aprendizagem leva-nos ao empobrecimento da formação humana na constituição da cidadania e à desconsideração da prática educativa que se dá em instituições sociais que não abstratas. As mutações sociais e humanas constituem e influenciam o trabalho do Pedagogo, devido à imprevisibilidade do indivíduo, que precisa estar preparado teórico-metodologicamente para esse desafio, por isso resgatar a dimensão técnica, ética e política.

Em suma, o texto legal que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia evidencia fortemente o caráter de formação para as competências e habilidades

presente nas suas entrelinhas, tentando imprimir essa dimensão na profissionalização dos educadores. Disso resulta a preocupação com a formação política desse profissional, pois, considerando a educação uma ação que incide diretamente na coletividade, a prática de professor-gestor-pesquisador não é apenas vinculada a processos de ensino-aprendizagem, mas é também de formação do ser humano, com consequências sociais e políticas em longo prazo, por isso incentivá-lo a uma melhor inserção cultural, ética e política. Essa apreensão com a formação política define a concepção de educação como um processo também político, uma ação que se insere na sociedade e em seu favor. O profissional da educação, em nosso entendimento, tem um compromisso social com a formação humana das novas gerações – crianças, adolescentes e mesmo dos adultos, pautada na ética, na democracia e na cidadania³⁸. Nesse entendimento, a competência é um “*saber agir*” compartilhado, reconhecido e comprometido com a educação.

Falar de cidadania implica “uma consciência de pertença a uma comunidade e de responsabilidade partilhada. Ela ganha seu sentido num espaço de participação democrática, na qual se respeita o princípio ético da solidariedade” (RIOS, 2011, p. 96). Com base em Santos (1994), Genro (2000) declara que, pensar a construção de uma nova cidadania nos diferentes espaços políticos estruturais, pressupõe problematizar

o espaço da cidadania, o espaço doméstico, o espaço da produção e o espaço mundial. Coloca, assim, a questão da disputa reflexiva, filosófica e política, que envolva problemáticas presentes no espaço público e no cotidiano dos sujeitos. Isso significa, [...] expandir reflexões e propostas para além das questões econômicas e corporativas, como também desenvolver atuações que extrapolem os interesses das categorias. Não se furta ao tratamento dos problemas fundamentais deve ser compromisso do intelectual público, cidadão capaz de repensar a relação com a vida e suas múltiplas dimensões, com o intuito de dignificar as relações sociais (GENRO, 2000, p. 214).

A autora considera, ainda, ser “necessário desenvolver um processo pedagógico para potencializar a cidadania, articulando o plano individual, social e político nos múltiplos espaços sociais, dentre eles o dos movimentos sociais” (Idem, p.216). Um dos grandes desafios dos cursos de formação de profissionais da educação: pensar na relação educação e cidadania.

Segundo Arendt (2009), a educação tem duas funções em prol da liberdade singular de cada um: inserir o “novo” no mundo e instruí-lo para que sua singularidade se desenvolva comprometida com a vida pública, tendo fundamentos para agir com liberdade, com “*amor mundi*”. O educador, ao instruir e socializar o sujeito atende a um projeto social comum, configurando-se dessa forma, também, como um ser político. Por isso, deve inserir-se no debate e na compreensão da vida pública, da democracia e da cidadania, comprometendo-se com o

³⁸ OLIVEIRA, Renata Greco de; BORSSOI, Berenice Lurdes; GENRO, Maria Elly Herz. **FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA UNIVERSIDADE: MOVIMENTOS QUE CONSTITUEM OS SUJEITOS POLÍTICOS**. In: Congreso Internacional Pedagogía, Havana – Cuba, 2011.

mundo. Sendo assim, o agir na esfera pública somente é livre quando atuamos em projetos comuns, o que justifica Arendt (2009) seja enfática ao afirmar que aquele que não se compromete com o mundo não deveria ser educador. Essa ideia nos faz questionar como a formação do Pedagogo poderia contribuir para o comprometimento político.

Quando se reivindica e se defende uma formação política no Curso de Pedagogia, bem como suas possíveis referências, toma-se como base as idéias de teóricos que suscitam essa formação, o engajamento político, a inserção de discussões ou mesmo de uma disciplina que trate dessa formação. Também é levado em conta o esforço conjunto do corpo docente e discente em prol do agir e do falar dos sujeitos como preparação para a atuação e para o debate na esfera pública. Essas são algumas das experiências que configurariam a formação política desses profissionais. Além disso, é fundamental que a universidade, como espaço de formação, se configure como ambiente para o debate e a interação política.

Infelizmente, essas questões não parecem claramente contempladas nas *DCNPs*, mas fragilmente pulverizadas em um discurso repetitivo que consolida uma ênfase na atuação social e ética, uma ênfase na pedagogia da competência, que parece se remeter a uma pedagogia prática, a pedagogia do “fazer”, em detrimento do debate político-pedagógico. Esse movimento, iniciado no Brasil com as “Escolas Novas”, com seu caráter ativista e individualista, desenvolvendo a experimentação com o primado do “fazer,” de certa forma, desconecta a teorização pedagógica (FRANCO; LIBANEO; PIMENTA, 2007, p. 65).

Resta-nos a esperança ressaltada por Arendt diante da imprevisibilidade da ação humana e da promessa do novo, e justamente por não ser possível prever é que a educação deve oferecer uma base teórica que instrumentalize o sujeito para agir (politicamente) no futuro, trazendo sempre o que é novo em cada ser. Almeida (2008, p. 471) destaca das palavras de Arendt:

O fato de o ser humano ter o dom da ação, no sentido de fazer um início, só pode significar que ele foge a qualquer previsibilidade; que, nesse caso, a própria imprevisibilidade tem uma certa probabilidade e que aquilo que “racionalmente” não é de se esperar pode mesmo assim ser objeto da nossa esperança (ARENDR, 1960).

Tendo o dom da ação, docentes universitários podem, dentre outras maneiras, consolidar a formação política por meio de atividades de ensino com textos que tratem de discutir teoricamente, de atividades desenvolvidas pelos projetos de pesquisas e/ou extensões que busquem o compromisso com o social, humano e cultural. Cabe à universidade, em sua função social, proporcionar não apenas a formação científica e técnica, mas também a formação humana, ética e política, igualmente por meio dos estágios curriculares.

Embora as diretrizes apontem a unidade teórico-prática, há uma dicotomização, pois a estrutura do curso, que deveria ser organizada pelos núcleos formativos, considera,

primeiramente, a formação teórico-metodológica e, depois, a prática. Há uma defesa nas diretrizes quanto à prática. Porém, questionamos: que embasamento teórico-conceitual faz parte desta prática? Se for uma prática que se contrapõe à *práxis*, alimentando a dicotomia com a teoria, e fundamentada na lógica imediatista, pensamos que isso seja inviável e insuficiente para uma formação qualitativa do Pedagogo. Agora, se essa prática for fundamentada pela *práxis* como impulsionadora da transformação real, acreditamos que, aí sim, haverá uma unidade teórico-prática significativa, pois prática por si só não traz mudança (RODRIGUES; KUENZER, 2007). Temos, assim, nas palavras de Arendt (2009), uma prática esvaziada.

No texto “*As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática*”, Rodrigues e Kuenzer (2007) problematizam a questão epistemológica da prática enfatizada na formação de professores da educação básica, o que a privilegia em detrimento da teoria, acarretando sérios danos na efetivação dos estágios, numa visão pragmática. Os movimentos constituintes de debates na elaboração das diretrizes também se posicionaram contra essa formação utilitarista, imediatista e aligeirada, de caráter instrumental. Esse tipo de formação de caráter reducionista fragiliza a formação do professor e do Pedagogo para o agir na esfera pública e, conseqüentemente, a atuação na cidadania. Precisamos coletivamente, como protesta Saviani (2010), insistir num Curso de Pedagogia com um ambiente rico, intenso e exigente de estímulo intelectual e que retome os clássicos da educação, sem perder de vista o *locus* universitário para esse processo profissionalizante.

O intenso debate histórico, contextual, conceitual, filosófico e analítico, propiciado neste capítulo, esclarece ainda mais o quanto a política educacional brasileira se constitui pela diversidade de interesses sociais e culturais. Porém, como afirma Goergen (2011, p. 10-11), “*consensos são difíceis, mas aproximações são possíveis. No aproximar-se abrem-se os planos e espaços que permitem caminhar e crescer juntos*”.

3. A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

*Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro (Gadotti).
Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente.
Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas.
As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus [...] autores.
(Veiga)*

A inserção no ensino superior, bem como a iniciação na pesquisa, de forma ainda superficial na época, junto à Unioeste, campus de Francisco Beltrão/PR, na condição de docente colaborador, solidificando-se com o ingresso no programa de pós-graduação, possibilitou-me a proximidade para estudar o Curso de Pedagogia, tendo como foco os estágios curriculares supervisionados e a política que o regulamenta.

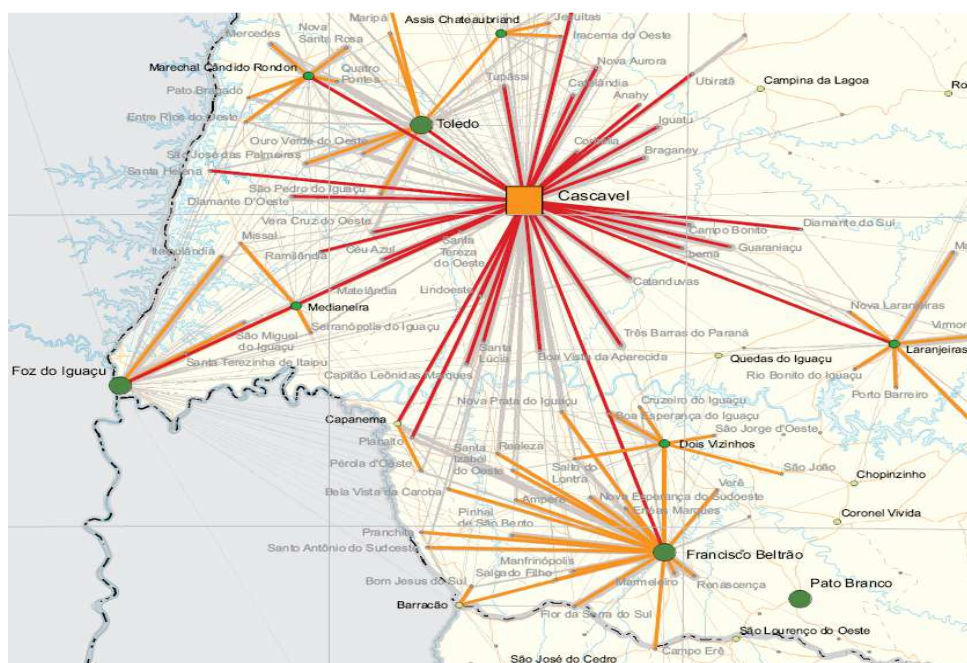
Considero o estágio um potencializador do processo formativo na universidade, concomitantemente aos fundamentos teórico-metodológicos que vão embasar a formação. Por isso neste capítulo, ofereço, brevemente, um olhar contextual, histórico, social, econômico e político da universidade Unioeste, abrangendo as características da proposta de formação no Curso de Pedagogia, campus de Francisco Beltrão.

3.1 CONTEXTUALIZANDO A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) é uma instituição pública de ensino superior mantida pelo governo do Estado do Paraná, com sede no município de Cascavel, tendo os demais campi situados em Toledo, Marechal Cândido Rondon, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão. Conta, também, na região oeste, com extensões avançadas nas cidades de Medianeira, Palotina e Santa Helena.

A universidade foi criada pela Lei nº 8.680 de 30 de dezembro de 1987 e pelo Decreto nº 2.352, de 27 de janeiro de 1988, sendo reconhecida em 23 de dezembro de 1994 pela Portaria Ministerial 1784-A. Geograficamente, os campi estão localizados nas regiões oeste e sudoeste do Estado do Paraná, e a reitoria, Cascavel, está situada a 495 km da capital Curitiba. No mapa a seguir podem ser visualizadas a localização e a abrangência desta instituição:

Figura 2. Mapa: Localização e abrangência dos campi da Unioeste/PR.



Fonte: Google mapas.

A extensão terrena que comporta a Unioeste é um polo fortemente agrícola, pouco industrial, com desenvolvimento moderado se a compararmos com as demais regiões do país, devido ao longo período de economia predatória, aliada às crises pelas demarcações de fronteiras e conflitos internos, que contribuíram para o atraso da ocupação e colonização, ocorridas somente entre os anos de 1940 e 1970 (ORSO, 2009). Essa região paranaense ocupada por índios sofreu os efeitos das profundas transformações sociais, científicas e tecnológicas que ocorriam naquele momento no país, aliadas ao modo de produção capitalista e à ausência da conscientização das possíveis implicações. A preocupação dos colonizadores era com a apropriação das terras, em decorrência da lógica mercadológica, a fim de obter lucros imediatos, o que acionou a destruição sociocultural, afirma o autor.

Inicialmente, a economia da região era baseada no extrativismo vegetal, a erva mate; e com o tempo, passou para a produção agrícola. Atualmente, ressalta Orso (2009), encontramos de um lado os latifúndios e o agro negócio, que acabam por assumir o domínio da produção agrícola e, de outro, em razão do êxodo rural e do aumento da urbanização, o desenvolvimento do comércio, com um lento processo de industrialização.

As transformações e o crescimento, principalmente na região oeste, sede da universidade, levaram a que esta, favorecida por sua posição geográfica e econômica, acabasse se impondo politicamente sobre as demais, resultando, assim, na fixação da reitoria. Com o aumento da produção e população, a economia ocupou outros lugares, tanto nacional quanto internacionalmente, trazendo consigo o êxodo rural. Nesse contexto, as preocupações aumentam,

pois de uma região eminentemente “rural no passado, com os processos de desenvolvimento e com a inserção da tecnologia no campo, hoje predomina a urbanização e o comércio, trazendo junto novos desafios” (ORSO, 2009, p. 3).

Esclarecemos que tais desafios estão relacionados ao campo educacional, tendo em vista que o processo de ocupação dessa região ocorreu num momento em que a educação formal já estava bastante consolidada no Brasil. A educação se constitui em um importante fator de lutas e mobilizações sociais, passando a ser compreendida como um relevante instrumento de coesão, crescimento e integração social. Nesse setor social, as lutas direcionavam-se para a educação como direitos de todos, escola pública e formação de professores com qualidade.

No que diz respeito ao ensino superior, Orso (2009) declara que as regiões que compõem a Unioeste estão fortemente ligadas à forma de colonização e desenvolvimento, sendo a universidade parte desse processo histórico. Em razão das rápidas transformações nos anos de 1970, percebeu-se a ausência de um bom nível de escolaridade, o que representava insegurança no trabalho, dificultando a ascensão social.

Deu-se em função desse processo de desenvolvimento, no final do século XX e início do XXI, acontece uma rápida expansão do ensino superior de iniciativa privada na região. Em oposição à lógica privatista, Orso (2009) afirma que os centros urbanos mais desenvolvidos na época – Cascavel, Toledo, Marechal Cândido Rondon e Foz do Iguaçu – sentiram a necessidade de expandir as condições e os níveis de escolarização, evitando que os estudantes tivessem que se deslocar para outras regiões e Estados para realização de sua formação superior.

Nesse movimento social, surge a Unioeste, da integração entre as fundações municipais mantenedoras de quatro faculdades: a Faculdade de Cascavel – FECIVEL, criada em 1972; a Faculdade de Foz do Iguaçu – FACISA, criada em 1979; a Faculdade de Toledo – FACITOL e a Faculdade de Marechal Cândido Rondon – FACIMAR, em 1980.

O árduo processo de integralização dessas fundações envolveu muitas mobilizações originadas em 1986, que tinham por finalidade criar uma Universidade Oeste do Paraná. Em vista disso, em 1988, foi criada a Fundação Universidade do Oeste, que, internamente, fomentou um programa de incentivo à qualificação e titulação dos docentes, visando à consolidação das condições para a transformação em universidade. Após um intenso trabalho, lutas e mobilizações, em 23 de dezembro de 1994, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná obteve o reconhecimento do MEC como Universidade Estadual e de Multicampi com sede na cidade de Cascavel/PR.

Em 1999, a Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (Facibel) foi unificada à Unioeste. O município também sentiu uma forte proliferação de cursos de formação de

professores, provenientes da iniciativa privada. Em oposição a esse movimento mercadológico, a sociedade beltronense buscou discutir sobre a constituição da universidade pública, em defesa da educação pública, que se concretizou com a criação e incorporação desta faculdade à Unioeste/PR (PORTELINHA; CORTELINI; PILONETTO, 2009).

Atualmente, a Unioeste oferece os seguintes cursos em cada campus: em *Cascavel* totalizam dezoito cursos – Administração, Ciências Biológicas Bacharel, Ciências Biológicas Licenciado, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Enfermagem, Engenharia Agrícola, Engenharia Civil, Farmácia, Fisioterapia, Informática, Letras Português/Inglês, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Italiano, Matemática, Medicina, Odontologia e Pedagogia; *Foz do Iguaçu*, são doze – Administração, Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Engenharia Elétrica, Hotelaria, Letras – Português/Espanhol, Letras – Português/Inglês, Matemática, Pedagogia e Turismo; *Francisco Beltrão* trabalha com seis cursos-Administração, Ciências Econômica, Direito, Economia Doméstica, Geografia e Pedagogia; *Marechal Candido do Rondon* oferece onze – Administração, Agronomia, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Geografia, História, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Alemão, Letras Português/Inglês e Zootecnia e em *Toledo* são nove cursos – Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Engenharia de Pesca, Engenharia Química, Filosofia, Química, Secretariado Executivo Bilíngue e Serviço Social.

Conforme dados obtidos pelo site³⁹ da instituição, a universidade conta com 10.020 acadêmicos, distribuídos em 34 cursos de graduação, com 71 turmas em cinco campi, além das extensões. Em relação à pós-graduação, possui atualmente, 32 cursos, cujo corpo docente é formado, por 1.106 profissionais. Destes, 503 têm título de mestre e 222, o de doutor, sendo nove pós-doutores. Conforme a última avaliação do Ranking Nacional do MEC/INEP, a Unioeste está colocada como a 13ª melhor universidade brasileira, sendo a terceira do Estado do Paraná. Por se constituir numa instituição de grande porte, reúne uma comunidade de técnicos, administradores, pesquisadores e acadêmicos, onde há uma grandiosa troca de informações de diversas naturezas, sejam elas científicas, administrativas e informais.

As fotos a seguir são da sede da Unioeste, município de Cascavel/PR. A primeira delas apresenta o portal de entrada central da universidade; a segunda, a vista aérea do campus; e a terceira imagem mostra um dos principais prédios que comportam as salas de aula.

No Quadro 1 (Anexo A), visualizamos a estrutura geral da Universidade, com seus respectivos campi Além das atividades de ensino, pesquisa (desenvolvida junto a grupos e projetos individuais) e extensão, a universidade trabalha com programas de pós-graduação, com

³⁹ <http://www.unioeste.br/reitoria>

curso *lato sensu* em nível de especialização, e cursos *stricto sensu* em nível de mestrado, inclusive em Educação e de doutorados.

Figura 3. Portal, Campus da Unioeste em Cascavel.



Fonte: <http://www.cascavel.unioeste.br/images/CAMPUS>

Figura 4. Vista aérea, Campus da Unioeste em Cascavel



Fonte: <http://www.cascavel.unioeste.br/images/CAMPUS>

Figura 5. Prédio, Campus da Unioeste em Cascavel



Fonte: <http://www.cascavel.unioeste.br/images/CAMPUS>

Cabe-nos destacar que os diversos cursos de licenciatura oferecidos pela Unioeste, conforme Tabela 3 (apêndice D), embora tenham suas especificidades, apresentam pontos em comum, que suscitam debates constantes e permanentes acerca de algumas temáticas, por exemplo, os aspectos teórico-metodológicos relacionados à formação docente e ao estágio curricular.

Com uma perspectiva interdisciplinar e pelo incentivo da pesquisa e extensão na formação universitária e acadêmica, bem como pela busca da consolidação de um espaço institucional de formulação de diretrizes político-pedagógicas comuns, as quais orientam as atividades nos cursos, foi criado o Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino (Nufope). Seu reconhecimento institucional ocorreu com a aprovação da Resolução Nº 085/2010-COU, de 09 de julho de 2010.

O Nufope objetiva a integração das licenciaturas da Universidade, com a finalidade de:

- I – articular as diferentes licenciaturas da Unioeste, considerando seu caráter multicampi;
- II – promover ações articuladas entre os cursos de licenciatura da Unioeste, os Núcleos Regionais e Secretarias Municipais de Educação das regiões Oeste e Sudoeste do Paraná;
- III – incentivar, implementar e promover atividades de pesquisa e extensão, de caráter interdisciplinar, na formação dos docentes e discentes dos cursos de licenciaturas da Unioeste;
- IV – consolidar o espaço institucional de formulação de diretrizes político-pedagógicas comuns, que devem orientar as atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de licenciaturas;

V – fomentar atividades e ações que articulem as pesquisas desenvolvidas nos cursos de licenciaturas da Unioeste às práticas pedagógicas escolares, respeitando as singularidades de cada instância educativa;

VI – organizar estudos, encontros, fóruns, ciclos de debates, oficinas e capacitação junto aos professores das licenciaturas, e da Educação Básica, articulando os diversos saberes específicos com a prática de ensino;

VII – realizar atividades em parceria com outras IES, no âmbito da formação docente, e na prática de ensino. (Unioeste, RESOLUÇÃO nº 085/2010, art. 2º)

O Nufope procura garantir não somente a integração entre as licenciaturas da Unioeste, mas também a interlocução dos professores e alunos dos diferentes níveis educacionais – Educação Superior e Educação Básica. Essa iniciativa se dá de modo a criar mecanismos que promovam um diálogo permanente com essas instituições, na busca de subsídios de análise, reflexão e (re)construção do processo de formação de professores na Universidade, estabelecendo vínculos entre a formação inicial, continuada e a do docente de ensino superior.

Mesmo encontrando-se em fase inicial, da qual a licenciatura em Pedagogia faz parte, a atividade desenvolvida pelo Nufope na universidade é um dos exemplos de ações que fomentam tentativas de criar espaço para discutir o estágio curricular nos cursos de formação, como uma forma de evitar corporações isoladas de debates. Respeitando a especificidade de cada licenciatura, esses espaços são fundamentais, porque oportunizam o diálogo entre os campi, fortalecendo a formação universitária que não se constitui apenas da cientificidade, mas se estende à socialização e formação política, como referência da participação e trabalho coletivo.

O curso de licenciatura em Pedagogia é oferecido na Unioeste pelos campi de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão. O presente trabalho tem como foco o último, devido à experiência com o ensino nesse campus universitário. Assim, parto para sua historicidade, apresentando, brevemente, suas propostas formativas, que possibilitam a compreensão da configuração do estágio curricular no atual PPP.

3.2 HISTORICIZANDO O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE – CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO/PR E SUAS PROPOSTAS FORMATIVAS

Na que na região sudoeste do Paraná, a possibilidade de profissionalização fora do campo universitário é fortemente presente devido à proliferação de faculdades, centros universitários e institutos que vão se constituindo como *nichos* de mercado responsáveis pela formação dos professores, declaram Portelinha, Cortelini e Pilonetto (2009). Tal motivo, inclusive, impulsionou a luta pela incorporação da Facibel à Unioeste.

O Curso de Pedagogia em Francisco Beltrão funciona nos períodos matutino e noturno, ofertando anualmente 90 vagas, divididas em duas turmas. Legalmente, o curso passou por autorização de funcionamento pelo Decreto de 16 de março de 1994. Seu reconhecimento deu-se

pelo Decreto Estadual nº 3.938/98, retificado pelo Decreto Estadual nº 6.423/2002. A recente renovação de reconhecimento ocorreu em dezembro de 2010 pelo Decreto Estadual nº 7.084. Nas últimas avaliações, ocorridas em 2005 e 2008, conhecida como Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o curso obteve o conceito 4.

O Curso de Pedagogia de Francisco Beltrão é anterior à Unioeste, criado pela Facibel, Faculdade de Ciência Humanas de Francisco Beltrão, com característica de fundação, instituída em 1974 pela Lei 477, considerada como entidade de direito público, que contou com o apoio da sociedade beltronense. Seu funcionamento inicialmente ocorreu no Colégio Nossa Senhora da Glória com os cursos de Economia Doméstica e Estudos Sociais, este último desativado. Em 1984, foi criado dois novos cursos entraram em vigor: Geografia e Ciências Econômicas. Em 1994 o Curso de Pedagogia, com habilitação para o magistério para a pré-escola e séries iniciais do ensino de 1º grau (LAZIER, 1997). Mesmo sem aprovação da LDBEN, que viria a legitimar aspectos formativos do professor para esses campos de atuação, o Curso, na época, já oferecia a habilitação em nível superior, num contexto de redefinição dos cursos de Pedagogia no país, (Portelinha; Cortelini; Pilonetto, (2009).

O debate nacional iniciado em 1980, acentuado a partir de 1990 sobre a formação dos professores, com a pela reforma da LDB nº 9.394/96 e o Decreto nº 3.276/99, infringe a profissionalização do Pedagogo e o *locus* de formação inicial. Isso tudo por conta da polêmica discussão no que se refere à sua identidade – Pedagogo para atuação em espaços formais e não formais, como professor da Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais (PORTELINHA; CORTELINI; PILONETTO, 2009).

Quanto ao *locus* de formação, as autoras alegam que o embate começou com a instauração do Curso Normal Superior, responsável pela formação do professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, anos iniciais, o que provocaria possível retirada de tais habilitações do Curso de Pedagogia. Essas discussões estiveram presentes na formulação das DCNs para o Curso de Pedagogia, que provocou um atraso no processo de reelaboração desse documento, pois não havia um consenso do que seria melhor para o mesmo.

Em 1997, o referido curso passa por outra readequação, devido às exigências da LDBEN nº 9.394/96, obtendo novas denominações e orientações do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, habilitando para o ensino de 2º grau nas disciplinas específicas do Magistério, e na pré-escola e séries iniciais do 1º grau, como Pedagogo professor (Unioeste, PPP, 1999).

Portelinha, Cortelini e Pilonetto (2009) salientam que a proposta do Curso de Pedagogia implementado na Facibel apontava uma formação com tendências nacionais e com características fortemente da docência como base comum da identidade do Pedagogo. Essa

tradição que se faz presente até hoje em sua formação.

Com o processo de incorporação da Facibel à Unioeste, em 1999 é aprovado o Projeto Político-Pedagógico, que manteve as mesmas características de formação para o Pedagogo, elaboradas em 1997. A foto abaixo retrata um dos prédios do campus de Francisco Beltrão/PR.

Figura 6. Prédio, campus da Unioeste em Francisco Beltrão



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Estadual_do_Oeste_do_Parana

Segundo Pilonetto (2007), a pró-reitoria de Graduação da Unioeste, instituída legalmente como instituição multicampi, orientou para que as discussões dos Projetos Político-Pedagógicos fossem realizadas no coletivo, juntamente com os demais cursos de Pedagogia existentes nos municípios de Cascavel e Foz do Iguaçu. Os primeiros contatos com os professores dos outros campi demonstraram ao Colegiado de Francisco Beltrão o caminho árduo que seria percorrido naquele momento, por ter sido uma instituição com características específicas de atuação no ensino, de professores horistas, sem experiências e fundamentos para pensar numa formação mais abrangente, integrando ensino, pesquisa e extensão.

A finalidade do curso, representada legalmente pelo PPP de 1999, era voltada à preparação de um profissional para atuar no Magistério do 2º grau nas disciplinas específicas, no Magistério na pré-escola e nas séries iniciais do 1º grau, sendo concebido como Pedagogo-professor. Porém, juntamente com esses objetivos, havia uma preocupação quanto à formação do Pedagogo-professor comprometido com o processo de democratização social e à preparação do professor-pesquisador (Unioeste, PPP, 1999, p. 09). Tal proposta esteve vigente até 2003, quando o Colegiado do Curso sentiu a necessidade de uma nova reestruturação, estudada desde 2002.

Marcado pela dicotomia entre a formação do Pedagogo especialista da educação e do

professor para atuação no magistério na educação infantil e no ensino fundamental, anos iniciais, a história do Curso de Pedagogia no Brasil sempre esteve vinculada a debates exaustivos, que polarizam os momentos de reformulação dos PPPs nas IES. Na Unioeste isso não foi diferente. Portelinha, Cortelini e Pilonetto (2009) relatam que o Curso de Pedagogia nesta universidade foi alvo de muitas críticas em relação ao campo de atuação profissional, devido ao trabalho fragmentado, ocasionado pelas habilitações. Estas, cabe-nos esclarecer, são decorrentes das inúmeras tentativas da elaboração de uma proposta adequada para a formação do Pedagogo, no sentido de agregar a formação unitária – professor e Pedagogo – no mesmo curso, e os resultados são as multiplicidades de habilitações e a tese de que a docência é base de sua identidade.

Diante desse contexto, o Colegiado, do campus de Francisco Beltrão, deu início, em 2003, à reestruturação de seu projeto político pedagógico, no auge das discussões da reformulação do curso. Além da necessidade sentida pelo professores do curso quanto a reformulação da proposta de formação, era preciso adequar o PPP às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Parecer CNE/CP nº 009/2001 -, uma vez que os polêmicos debates acerca da à formulação de uma Diretriz para o Curso de Pedagogia ainda não haviam se efetivado. Essa reestruturação foi, portanto, marcada pelas discussões nacionalmente realizadas sobre a formação e atuação desse profissional, procurando reencontrar sua identidade. “Mesmo sem uma Diretriz Nacional, o curso já apontava, naquele momento, para a reformulação inspirada nas teses da Anfope, ou seja, ‘a docência como base para todo professor’, que mais tarde ganharia estatuto de lei” (PORTELINHA; CORTELINI; PILONETTO, 2009, p. 188).

Após intenso debate, o PPP foi reelaborado, objetivando

formar um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (Unioeste, PPP, 2003, p. 4).

O perfil profissional do curso enfatizava a ideia de docência como centralidade na formação. Porém, ainda que a docência fosse a ênfase da sua proposta, a gestão e a pesquisa perpassavam seus objetivos. Segundo Portelinha, Cortelini e Pilonetto (2009), a afirmação de que o curso tem a docência como base da formação do Pedagogo resulta da expressão mencionada no PPP – “a gestão escolar faz sentido na medida em que o profissional a ela habilitado tenha a priori a habilitação de professor” e “formação do professor como finalidade primeira, porque compreende a educação escolar como atividade que possui seu *locus* de existência básica no processo de ensino e aprendizagem assentado na docência” (Unioeste, PPP, 2003, p. 3).

A proposta político-pedagógica de 2003, efetivada em 2004, traz uma organização didático-curricular que privilegia, em grande parte, os dispositivos propostos pelas DCNs para os Cursos de Pedagogia de 2006, declaram as autoras, tendo como campo de atuação profissional o magistério na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar (Organização do Trabalho Pedagógico).

Ressaltamos, aqui, a pesquisa realizada por Portelinha, Cortelini e Pilonetto (2009), junto ao Grupo Representações, espaços, tempos e linguagens em experiências educativas (RETLEE), denominada de “Egressos de Curso de Pedagogia: relações entre a formação inicial e o universo de atuação docente em escola de Educação Básica”. Com o objetivo de analisar os condicionantes políticos e históricos na constituição dos PPPs de 1999 e 2003, o estudo explicita que a opção do Colegiado de Francisco Beltrão, desde o início do curso, em 1994, na antiga Facibel, foi *a formação do professor* em primeiro lugar. As terminologias utilizadas nos PPPs (1999 e 2003) do Curso de Pedagogia da Unioeste, Francisco Beltrão – *pedagogo-professor* e *pedagogo-gestor* – demarcam o papel do Pedagogo que se pretendia habilitar, mesmo que sua identidade tenha sido nebulosa em todos os tempos.

As autoras apontam, ainda, em suas pesquisas, que o PPP de 1999 declara, explicitamente, a formação do *pedagogo-professor*, profissional voltado para a docência, no espaço da sala de aula. O PPP de 2003 incorpora o discurso da Anfope, em que a docência passa a ser a base do curso, porém com uma concepção ampliadora, que remete à formação do Pedagogo e do professor, resultando no entendimento do *pedagogo como gestor e professor*.

Mesmo atendendo a grande parte da proposta das diretrizes e estando no terceiro ano de efetivação do projeto de 2004, a partir do momento em que as *DCNPs* foram homologadas, houve a necessidade de uma nova readequação do PPP, ficando, assim, em conformidade com a Resolução do CNE/CP nº 1/2006, a qual estabelecia um prazo para protocolar junto ao Conselho Nacional de Educação. Assim sendo, o Colegiado do curso retomou as discussões, a fim de rever seu PPP. Conforme Portelinha e Pasqualotto (2009, p. 577), o prazo resultou “no aligeiramento das discussões sem tempo para aprofundamento teórico necessário das concepções que fundamentavam o curso e as DCNs, como também avaliar junto aos acadêmicos o processo de formação”. Segundo elas, essa falta de tempo impossibilitou a autocrítica em relação ao processo de formação do Pedagogo. O PPP reelaborado no período de 2006 a 2007 materializou-se em 2008, integralizando-se ao final de 2011. No subcapítulo seguinte, apresento a proposta sob configuração das *DCNPs*, Resolução CNE/CP nº 1/2006.

3.3 O NOVO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA SOB DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – 2006

A aprovação das DCNPs, homologada pela Resolução do CNE/CP nº 1/2006, mobilizou as instituições de ensino superior que ofereciam o curso a readequarem seus Projetos Político-Pedagógicos, ficando em consonância com a lei. Essa mobilização envolveu um amplo trabalho de reflexão e debate assumido pelas universidades brasileiras, a fim de consolidar uma proposta de formação que atendesse em parte da multiplicidade formativa explícita nas diretrizes curriculares, levando em conta a peculiaridade local.

A materialização dessa nova proposta aconteceu de forma gradativa nos cursos superiores, como foi o caso do de Pedagogia vinculado ao Centro de Ciências Humanas, campus de Francisco Beltrão, Unioeste/PR, iniciado em 2008, integralizando-se em 2011, com duração de 3.332 horas. Hoje, o tempo mínimo para integralização do curso é de quatro anos e o máximo, de sete anos. O grau obtido é de licenciado em Pedagogia.

Considerando os documentos de autorização, criação e reconhecimento do curso⁴⁰, as legislações educacionais vigentes⁴¹ e os regimentos internos da instituição⁴² – leis que embasam a formação do licenciado –, o Colegiado composto pelos docentes e representantes discentes do Curso de Pedagogia, campus de Francisco Beltrão, com sua autonomia em relação ao campus da Reitoria, Cascavel, reelaborou sua proposta, mantendo certas concepções, áreas de campo e atuação do Pedagogo presentes no projeto anterior, de 2003. Esse processo de reestruturação curricular contou com interferências das transformações sociais, em suas diversas dimensões (econômica, política e cultural), bem como dos contextos regionais onde os cursos são ofertados, buscando atender às demandas educacionais (Unioeste, PPP, 2008).

Antes de elucidar a proposta de formação do curso de Francisco Beltrão, cabe fazer a introdução de um debate que julgo necessário. Qual é o nosso entendimento de projeto político-pedagógico? Por que “político”? Que compreensão temos de currículo? Qual é sentido implícito nos processos de reforma curricular em nível superior?

⁴⁰ Decreto de 16/03/94 – DOU 17/03/94; Parecer nº 254/93 CEE; Parecer nº 601/97 – CEE – Decreto 3938 DOE 13/01/98. (Unioeste, PPP, Curso de Pedagogia, 2008)

⁴¹ Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº 9394/96; Resolução CNE/CP nº 01/2006; Resolução CNE/CP 01/2002; Resolução CNE/CP 02/2002; Deliberação CEE nº 04/2006, de 02/08/2006; Resolução nº 1 de 17/06/2004; Decreto nº 5626/2005; Resolução CNE/CES nº 3/2007 e Parecer CNE/CES nº 261/2007. (Unioeste, PPP, Curso de Pedagogia, 2008)

⁴² Resolução nº 295/2006-Cepe; Resolução nº 345/2005-Cepe; Resolução nº 284/2006-Cepe. (Unioeste, PPP, Curso de Pedagogia, 2008)

Como já salientamos, a partir dos anos 1990, as IES do país foram impelidas cotidianamente, a tentar responder às exigências legais, procedendo à reforma⁴³ curricular nos diferentes cursos de graduação por elas assumidos. Essas práticas universitárias têm “estreita ligação entre o mundo econômico”, como evidencia Krahe (2000), em sua tese de doutoramento intitulada *As Reformas na Estrutura Curricular de Licenciatura na década de 90: um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile)*, com interferência de organismos financeiros transnacionais sobre currículos.

As agências financeiras internacionais tiveram/têm forte influência no sistema educacional latino-americano, com princípios formativos de sentido mercadológico. Em seus estudos, (2000, p. 14), Krahe menciona que o Chile foi o primeiro país a adotar as reformas indicadas por essas agências, apontado na época como exemplo a ser seguido pelos demais países latino-americanos. “A privatização da educação respondeu às propostas do modelo neoliberal da economia e tem apresentado consequências na formação [...]”. São casos visíveis no sistema educativo brasileiro em âmbito universitário, principalmente no que cabe à organização dos cursos de formação de professores/Pedagogos.

A reforma no ensino superior no Brasil foi impulsionada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais*, materializando-se nos *Projetos Político-Pedagógicos*. Como sabemos, essas diretrizes indicam as orientações gerais da abrangência e o teor específico da formação estabelecida para cada área de conhecimento desenvolvida no curso.

É ainda emblemática, para a maioria dos responsáveis pelas reformas e para os próprios professores e estudantes, a mudança da denominação *Projeto Político-Pedagógico* para uma simplificação arriscada de *Projeto Pedagógico*, adotado por muitos cursos universitários, como também em âmbito escolar. Talvez “o sentido mais profundo, que permanece oculto nas individualidades e no coletivo dos cursos, seja a reação ao movimento que exige mudanças não apenas de palavras, mas de mentalidade e de posição epistemológica” (BORDAS, 2002, p. 3). Para a autora, possivelmente o termo mais intrigante seja o “*pedagógico*”, pois o significado de “*projeto*” todos compreendem. O termo *pedagógico* está vinculado a um domínio “menor” de conhecimento em relação à ciência. A sua compreensão e sua aplicação impõem desafios para as instituições universitárias e todas as áreas de conhecimento, pois a expressão pode ser interpretada como exigência legal, “considerada por alguns como autoritária, para outros, como entrave burocrático, criadora de novas rotinas de trabalho ou, ainda, para outros, um assunto irrelevante, podendo ser ignorado” (Idem, p. 4).

⁴³ Segundo Popkewitz, citado por Krahe (2000, p. 27), *reforma* “é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público. [...] a palavra não possui uma significação ou definição essencial. Deve ser entendida como parte de um processo de regulação social”.

O que nos resta é o entendimento mais consistente dos termos que orientam as tomadas de decisões, *projeto político-pedagógico*, construção coletiva que

implica enfrentar conflitos de ideias, disputas de saberes, lutas de poder cujos efeitos só podem ser amenizados se estabelecido minimamente o consenso quanto aos interesses maiores da instituição em função de suas finalidades socialmente instituídas. Para tanto, é necessário conjugar grande dose de despojamento intelectual e disponibilidade para construir novos conhecimentos (BORDAS, 2002, p. 4).

Os processos educativos são reflexos do modo como está constituída a sociedade. Segundo Bordas (2002), o grande desafio para as IES é promover processos de mudanças sociais compromissadas com o progresso humano. Nesse sentido, o *projeto político-pedagógico* precisa contemplar princípios de natureza pedagógica, filosófica, histórica e sociológica, que caracterizam a racionalidade que orientará o pensamento e ações educativas. Antes de tudo, o *projeto político-pedagógico* é a afirmação do caminho a ser percorrido pelo conjunto de suas atividades. Nele, a instituição planeja a intenção de uma ação a ser realizada. Logo, o projeto antevê um futuro.

Gadotti, mencionado por Veiga (1996), afirma que

todo projeto supõe *rupturas com o presente e promessas para o futuro*. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. *As promessas tornam visíveis os campos de ação possível*, comprometendo seus [...] autores (VEIGA, 1996, p. 12) [grifo nosso].

O *PPP* não está deslocado da realidade, é construído e vivenciado pelos envolvidos no processo formativo universitário, visto que *projeto* significa “um rumo, uma direção, [...] uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico [...] é um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos” da sociedade, da universidade (VEIGA, 1996, p. 13).

O *projeto político-pedagógico* representa a referência que busca dar orientação a todos os âmbitos da ação educativa e formativa da instituição, de modo que sua elaboração requer uma expressão de um projeto efetivado na coletividade, na participação do Colegiado da instituição de ensino. Veiga (1996, p. 13), embasada pelo pensamento de Saviani, ressalta que o termo *político* tem um “sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. Logo, na dimensão pedagógica, “reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade [...], a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”.

De acordo com a autora, os termos *político* e *pedagógico* são indissociáveis. Fundamentando-se em Marques, alega que esse deve ser o sentido da elaboração e concretização do PPP, “processo permanente de reflexão e discussão dos problemas” da instituição educativa à procura de “alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva”. Alerta, ainda, que o *PPP propicia a vivência democrática com participação de todos e o exercício da cidadania* (VEIGA, 1996, p. 13).

É com essa conotação que utilizo o termo *projeto político-pedagógico (PPP)* nesta pesquisa, pois além de ser assim denominado pela universidade (Unioeste), apresenta uma concepção fundamentada em Veiga (1996), a qual reafirmo – ele é plano de uma expressão a se projetar no futuro, com objetivos e finalidades educativas, formativas, de sociedade e de mundo, voltado para uma ação intencional com um sentido explícito, compromisso que também é político. O caráter *político* considera aspectos para além do *pedagógico*, uma visão da função social e histórica da educação, das instituições de ensino, de formação profissional e de sociedade, o que vem ao encontro da perspectiva que defendemos neste trabalho: a intensificação da dimensão política no estágio e na formação do Pedagogo.

Em síntese, o *projeto político-pedagógico* deve ser elaborado na coletividade e pluralidade de pensamentos, pela discussão, pelo debate com gestores, professores e acadêmicos – comunidade educativa/formativa. Afinal, “assumir esta posição significa opor-se àquela defendida pela racionalidade técnico-instrumental⁴⁴ que separa aqueles que pensam e aqueles que fazem, e que favorece aos interesses políticos, econômicos e culturais de grupos hegemônicos” (BORDAS, 2002, p. 5).

A mesma autora declara que toda e qualquer instituição educacional, por cumprir um papel social que lhe foi atribuído, se organiza e atua no sentido de exercer determinadas funções na sociedade na qual está inserida. Em outras palavras, atendem a uma intenção socialmente pré-estabelecida, embora não seja claramente percebida. Um plano de ação, portanto, é revelador de determinado projeto como expressão de um desejo, uma intenção a ser realizada, as quais orientam os processos de formação profissional desenvolvidos em diferentes áreas do conhecimento pela universidade, organizados em seus *currículos*, que “geralmente são reduzidos ao empobrecido conceito de ‘*grades curriculares*’” (BORDAS, 2002, p. 6), numa visão acrítica.

Assim concebida, a expressão “*grades curriculares*” leva à percepção reducionista que dificulta e impede a compreensão do sentido da palavra *currículo*. Na verdade, afirma Bordas, a *coisificação* do termo pelas instituições de ensino superior e seus profissionais, bem como pelo

⁴⁴ Essa racionalidade ganhou força nos anos 1970 no Brasil, época em que se considerava a rentabilidade econômica da alocação de recursos para a educação combinada à racionalidade tecnoburocrática, intensificando as políticas reformistas (KRAHE, 2000).

ensino básico, nem sempre significa uma compreensão precisa, dados os diferentes pontos de vista epistemológicos e ideológicos implicados.

Historicamente, ao conceito de *currículo* podem ser atribuídos múltiplos significados, os quais decorrem de posicionamentos éticos, políticos e epistemológicos quanto à ciência, à educação, ao ensino, à aprendizagem que se contrapõem e explicitam diferentes visões de mundo e de sociedade (BORDAS, 2002). Compreender a noção de currículo ajuda a perceber que, apesar da existência de “avanços teóricos que abrem novas possibilidades de análise e de ação educativa crítica e emancipatória, determinadas concepções de currículo seguem dominantes [...]” (Idem, p. 7). Por isso, é imperativa a perspectiva ético-política na formação dos Pedagogos, a fim de objetivar o desvelamento de certas concepções ditas como verdadeiras, únicas e naturalizadas.

A visão desmistificadora do currículo é fruto da pedagogia crítica. Krahe (2000, p. 84), referenciando Giroux, declara que a pedagogia crítica estabeleceu

condições para revisar diversas experiências humanas no marco de um discurso no qual as diferentes visões políticas, orientações sexuais, raças, etnias e diferenças culturais podem coexistir umas com as outras em meio de relações sociais que apoiem a livre expressão e dos debates sem travas.

Com base na perspectiva teórica, os currículos começaram a ser questionados, nos diversos sistemas de ensino, objetivando a criação de novas propostas na forma de conceberem o conhecimento, as práticas pedagógicas, as construções coletivas, mais alinhadas a experiências emancipatórias (KRAHE, 2000).

Com apoio em Goodson, a autora afirma que

“classe e currículo” passaram a formar parte do discurso educativo quando o ensino se transformou em uma atividade de massa, “sistema de aula e disciplina” surgiram na fase em que essa mesma atividade de massa se converteu em um sistema subvencionado pelo Estado. [...] apesar das numerosas formas alternativas para conceptualizar e organizar o currículo, *o convencionalismo da disciplina segue conservando a sua supremacia* [...] (KRAHE, 2000, p. 86). [grifo nosso]

No Brasil, segundo essa autora, o fenômeno *currículo* foi tema de discussão quando o Governo Federal apresentou as propostas de Parâmetros Curriculares Nacionais para os diferentes níveis educacionais em corroboração à LDB/96. No entanto, para muitos dos profissionais da educação, ao currículo corresponde “tão somente o somatório das matérias, dos conteúdos, das disciplinas que compõe a vida” das instituições educativas e formativas, cabendo-lhes sua mera execução (KRAHE, 2000).

Ao discutir essa questão, Veiga (1996, p. 27) declara que o currículo “não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado”. Com base em Bernstein, ressalta a autora que as instituições educativas, ao

organizarem seu currículo, devem buscar estabelecer relações abertas, numa visão integradora, que visa reduzir o isolamento entre as disciplinas curriculares.

O currículo “não é um instrumento neutro”, pois é sempre perpassado por uma ideologia. Por conta disso, há o alerta para a instituição de ensino no sentido de “identificar e desvendar os componentes ideológicos do conhecimento escolar” e universitário que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. Existe, pois, a necessidade de análise interpretativa tanto da cultura dominante quanto da popular (VEIGA, 1996). Conforme a autora, o currículo consiste em um controle social instrumentalizado pelo *currículo oculto*, que estimula a conformidade às ideias postas e mantém as desigualdades socioeconômicas e culturais. Apple (2006, p.178) faz uma crítica à área do currículo, ao mencionar que “o conservadorismo intelectual é em geral coerente com um conservadorismo social”.

O emprego da expressão *currículo oculto* é atribuído a Philip Jackson, educador americano, e retomado por Michael W. Apple (KRAHE, 2000). Segundo Apple (2006, p. 7), “a educação é também um ponto de conflito sobre o tipo de conhecimento que é e deve ser ensinado e sobre como o ensino e a aprendizagem devem ser avaliados”. Logo, a educação tem relações de poder econômico, político e cultural, de pensamento hegemônico. Em vista disso, a tarefa da universidade no processo de formação dos profissionais da educação é no sentido de prepará-los para o desvendamento das complexas conexões entre conhecimento, ensino e poder no campo da educação. As literaturas de Apple nos auxiliam nessa tarefa, principalmente *Ideologia e Currículo*.

Para abordar o conceito de hegemonia, o autor utiliza-se da argumentação de Raymond Williams, o qual apresenta, resumidamente, pontos sobre o tema elencados na obra de Gramsci.

Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos (APPLE, 2006, p. 39)

Apple (2006, p. 7) tem sustentado a ideia, em seus estudos, de que “há um conjunto muito real de relações entre quem, de um lado, tem o poder econômico, político e cultural na sociedade e, de outro, os modos pelos quais se pensa, organiza e avalia a educação”. Essas são questões muito presentes nas políticas educacionais brasileiras, com impressões de que “o currículo e as pessoas que o planejam vivem em um mundo irreal, um mundo fundamentalmente desconectado” (Idem, p. 10).

O autor acredita que a “ação de policiamento” traz consigo a possibilidade de manifestação de práticas hegemônicas que induzem à “democracia magra”, vivenciada nos currículos e nas práticas institucionais. Sua preocupação é quanto à *ideologia* que de fato

permeia e transpassa todos os currículos educativos. Ademais, ele reflete sobre como a sociedade exerce uma forte influência sobre as teorias educacionais, o conhecimento manifesto e não manifesto transmitido pelas instituições de ensino e seus modos de avaliação e reformas empregadas gradativamente. Em termos gerais, Apple procura explicar os efeitos manifestos e latentes ou codificados dos modos de produção material, dos valores ideológicos, das relações de classe e das estruturas de poder social – racial, sexual e também político-econômico – sobre o nível de consciência das pessoas em uma determinada situação histórica ou socioeconômica.

Segundo Apple (2006, p. 11), “o neoliberalismo e o neoconservadorismo estão no comando agora, e não apenas na educação”, com percurso de dismantelamento dos programas sociais e econômicos que permitam aos cidadãos uma vida melhor.

A reestruturação global dos mercados, do trabalho assalariado e não assalariado, da habitação e da saúde, das pequenas e grandes comunidades e muitas outras coisas – tudo isso está causando efeitos de diferenciação no que diz respeito à raça, classe e gênero. Tudo isso tem causado efeitos profundos nos financiamentos e na direção das escolas, no que se deve considerar “conhecimento oficial” e “bom ensino” [...] (APPLE, p. 11).

A tese defendida por Apple (2006, p.35) é de que “os educadores não teriam como separar totalmente sua atividade educacional das diferentes reações dos sistemas institucionais e das formas de consciência que dominam economias altamente industrializadas como a nossa”. Sendo criterioso quanto à questão problemática colocada à educação, ele lança o seguinte argumento: “*é possível fazer algo diferente, que interrompa as políticas e ideologias neoliberais e neoconservadoras, que tenha uma política muito diferente de conhecimentos legítimos e seja baseado em um real compromisso de criar escolas intimamente relacionadas a um projeto maior de transformação social?*”. Além de confirmar que sim, descreve dois exemplos: um no Brasil, em Porto Alegre/RS, é o trabalho realizado pelos educadores progressistas e socialmente críticos, junto a políticas de esquerda – Orçamento Participativo e Escola Cidadã; o outro é o dos Estados Unidos, que buscam se opor às tendências direitistas e construir uma educação emancipadora.

Apple reafirma o compromisso que temos com a educação, caso queiramos uma transformação social:

[...] precisamos encontrar maneiras de conectar nosso trabalho educativo às comunidades locais, especialmente aos membros da comunidade que tenham menor poder – *mas maneiras que sejam mais verdadeiramente democráticas do que as ideias de democracia “magra” visada pelos neoliberais*. Se não fizermos isso, as definições neoliberais de democracia – [...] que se baseiam em um individualismo possessivo no qual a cidadania está reduzida a simples práticas de consumo – prevalecerão. (APPLE, 2006, p.13). [grifo nosso]

A respeito da temática *currículo*, Sacristán (2000, p. 15) afirma que ele “não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo. O currículo é a concretização das funções da

própria instituição educativa e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado”. Suas funções cumprem a expressão do projeto de cultura e socialização realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais, e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas pelos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. É por meio dos códigos e das práticas que os conteúdos ganham valor.

O autor afirma, ainda, que os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre os sistemas educativos, realizando por seu intermédio os fins educacionais. Corroborando com Apple quando salienta que eles refletem o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. Assim como a escola, a universidade “adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza no currículo que transmite”. Isto é, o sistema educativo serve a certos interesses concretos que se refletem no currículo (SACRISTÁN, 2000, 17).

Trata-se de um complexo *processo social* com múltiplas expressões, mas com uma dinâmica, pois é construído no tempo e dentro de certas condições. O currículo

faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

Pensar no fenômeno currículo para o Curso de Pedagogia implica refletir acerca de que formação se almeja para o Pedagogo. Queremos preparar um profissional executante do currículo oficial⁴⁵ em âmbito escolar ou profissionais pensantes, cientes de seu trabalho ético-político com a educação? Acreditamos que um currículo, na perspectiva dialética, seja viável, sendo o configurador de práticas sociais e culturais e que, ao mesmo tempo, funcione como articulador e inovador dessas ações. Isso significa contrapor-se a um currículo numa perspectiva redutora, técnica ou normativa, que não considere a dinâmica histórica, social, política e cultural (FRANCO, 2002).

Stenhouse aponta possibilidades para repensarmos o possível espaço das transformações por meio do currículo, com a proposta de *modelo curricular de processo*, que implica

avaliação crítica, respeito à atividade de professores e alunos, com critérios imanentes, tarefa de apreciar o aperfeiçoamento das capacidades. [...] o único modo de julgar um currículo é observá-lo sendo posto em prática em vários ambientes de aula; e enfatiza a

⁴⁵ Sacristán “denuncia que o currículo oficial transforma o professor em executante e deixa à indústria editorial a faculdade de modelar em definitivo as conotações epistêmicas, psicológicas e metodológicas do currículo real, que acabam uniformizando a atividade educativa (KRAHE, 2000, p. 92).

necessidade da crítica filosófica, para pôr em claro o significado do currículo e não calcular seu valor, apesar disto [sic] estar implícito [...] (KRAHE, 2000, p. 93).

Ao mesmo tempo, o autor propõe um *modelo de investigação*, realizado pelos próprios professores, sendo julgadores de suas práticas, como forma de estudar seu trabalho com compromisso e com objetivos de avanço. “Para desenvolvimento efetivo do currículo, em qualidade, o professor deve adotar *atitude investigativa*, ou seja, análise crítica de sua atividade”. Porém, esbarramos, novamente, na questão do tempo (KRAHE, 2000, p. 93). Como declara Sacristán, no currículo

se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc.; o currículo com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um *ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares*. (SACRISTÁN, 2000, p. 32). [grifo nosso]

Bernstein define currículo como o pressuposto da unidade de tempo e a relação dos conteúdos entre si. “Afirma que podemos examinar as relações entre conteúdos em termos da quantidade de tempo dedicada a determinado conteúdo, quando será possível identificar que algumas disciplinas recebem mais tempo que outras” (KRAHE, 2000, p. 95). Essa questão de valorização do “tempo” em determinadas disciplinas em detrimento de outras foi abordada pelos professores entrevistados.

Um currículo, segundo Grundy, “deve, antes de tudo, indicar espaços e alternativas de reflexão [...], o currículo tem sempre que possuir um interesse emancipatório, uma vez que deve ser uma prática sustentada pela reflexão como práxis”. Afirma, ainda, que o currículo deve “ser visto menos como plano a cumprir e mais como um processo que se constrói na relação entre o atuar e o refletir, dentro de uma dinâmica circular pautada por avaliações contínuas e mediada por uma espiral de pesquisa-ação” (FRANCO, 2002, p. 100).

De acordo com Stenhouse, o currículo deve ser

[...] um instrumento de comunicação entre a teoria e a prática e deve expressar entre outras variáveis: uma intenção, um plano, uma ideia acerca do que gostaríamos que ocorresse; o estado de fatos e teorias que configuram as práticas; expressão de princípios e traços essenciais de um propósito educativo, aberto à discussão e à crítica, com condições de aplicabilidade prática (FRANCO, 2002, p. 101).

Nesse sentido, Carr e Kemmis salientam que o “currículo e [o] ensino são situações que estão sempre historicamente localizadas, pois são práticas sociais que possuem um imaneente caráter político, modificando os sujeitos que intervêm nas práticas e sendo estes por elas transformados” (Idem, p. 100). Apple (2006, p. 35) defende, igualmente, que “a educação não é

um empreendimento neutro e de que, pela própria natureza da instituição, *o educador está envolvido, de modo consciente ou não, em um ato político*”

Depois dessa discussão conceitual de *projeto político-pedagógico e currículo*, retornamos à apresentação e à análise da nova proposta formativa do Curso de Pedagogia Beltrão, pós-DCNPs. A reavaliação do projeto possibilitou ao curso/Colegiado repensar suas intenções, propondo reformulações concretas com perspectivas curriculares que propiciassem a mediação com a realidade social onde ele está inserido, seja econômica, cultural ou política.

O Colegiado compreende que a formação qualificada do Pedagogo deve ser efetivada num curso de graduação em nível superior e na busca constante de assumir o compromisso político-pedagógico de discutir os conhecimentos necessários para tal. Consideram, ainda, que, por ser um curso novo quanto à inserção regional e científica, “essa fase de (re)avaliação do seu perfil acadêmico, para a formação profissional e produção de conhecimento, necessita constantemente de estímulos que o fortaleçam também na área da Pesquisa e da Extensão” (Unioeste, PPP, 2008, p. 2).

Sua proposta de formação privilegia a *pesquisa* como princípio de formação pedagógica e técnico-científica, tendo por objetivo desafiar os acadêmicos a realizarem investigações com interação entre colegas, professores e realidade socioeducativa. Além da perspectiva de inserção da pesquisa no âmbito escolar, leva em consideração as questões contextuais, entendidas como a realidade econômica, cultural e social da escola, e a educação não formal, que constituem espaços úteis à compreensão das problemáticas educacionais. Para que isso se efetive, apontam a carência de articulação de dois momentos indissociáveis de trabalho: “o momento de estudo e aproveitamento das aprendizagens desenvolvidas, a partir das disciplinas que compõem o currículo nominal do curso, e as reflexões, estudos e trabalho de campo necessário ao desenvolvimento da pesquisa” (Unioeste, PPP, 2008, p.29).

Em resumo, a perspectiva da pesquisa acompanha os quatro anos do curso, oferecendo instrumentos para reflexão e produção de conhecimento científico, na qual a relação entre

a realidade socioeducativa e as aprendizagens possibilitadas pelo currículo nominal, tendo como espaço privilegiado a sala de aula, pressupõe um intercâmbio privilegiado de reflexões que permitam ultrapassar o campo da leitura imediata para uma compreensão mediatizada pelo conhecimento científico, permitindo aos acadêmicos interpretar as realidades sociais, com base em referenciais teóricos, para superarem a interpretação sustentada no senso comum. Acadêmicos e professores buscarão a sistematização contínua dos conhecimentos, teorizando as práticas e as relacionando com a pesquisa, num constante movimento entre as práticas educativas e os conhecimentos teóricos fundantes (Unioeste, 2008, p. 29).

O Colegiado acredita ser fundamental a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e considera pertinente a garantia de “uma ampla e sólida formação desse profissional,

com a qual ele possa estabelecer uma fundamental intervenção social no campo educacional”, ressaltando “problemáticas relativas à formação docente, ensino e aprendizagem, currículo e trabalho”. Tais problemáticas estão presentes no cotidiano dos professores, alunos e gestores dos diferentes sistemas de ensino da região que a Unioeste/PR abrange, não sendo somente regiões do Estado Paranaense, mas também de Santa Catarina (Unioeste, PPP, 2008).

Como vemos, a responsabilidade social da universidade é grandiosa, em todas as dimensões, tanto no que diz respeito ao ensino, à pesquisa e à extensão, quanto no que se refere aos sujeitos envolvidos no processo – professores, acadêmicos e funcionários (GOERGEN, 2003). Dias Sobrinho (2005, p. 99) reafirma que a universidade é uma instituição “complexa e completa, que desenvolve com maior ou menor articulação e qualidade as dimensões do ensino, pesquisa e extensão”. Ela “oferece cursos e produz conhecimentos em todas ou em muitas áreas do conhecimento e se relaciona com os princípios da produção qualificada da sociedade nos diferentes setores das atividades humanas”.

Como declara Romano,

A universidade forma indivíduos para as mais diversas áreas de pensamento. *O universo humano é o seu horizonte*. Ela serve às comunidades locais no mesmo impulso em que serve à comunidade nacional e internacional, vice-versa. Toda universidade digna deste nome não se limita ao espaço e tempo da imediatez. Ela realiza a passagem do singular ao universal e permite aos cidadãos de uma cidade perceberem seus problemas e esperanças em nível cósmico. Para isto, o requisito é a plena liberdade, a força crítica assegurada para mestres, pesquisadores e alunos (ROMANO, 2006, p. 20-21). [grifo nosso]

Após a estadualização, o projeto de 1999 manteve as mesmas características formativas da antiga Facibel. Depois, passou por uma reformulação em 2003, com mudanças em sua estrutura curricular e pedagógica, quando novas habilitações foram consideradas como necessárias, para prover uma formação ampla e qualificada ao Pedagogo, em três dimensões de atuação na prática educativa: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar. Assim, deu-se a proposta de proximidade com as *DCNPs* atuais, readequada no momento em que as discussões da reforma do Curso de Pedagogia em nível nacional estavam sendo realizadas.

O novo projeto do curso de Francisco Beltrão fundamenta-se na concepção de “formação do homem como sujeito histórico, cuja constituição é coletiva e decorrente das relações que se estabelecem entre a formação educativa e o contexto social do qual faz parte esse sujeito”. Concebe que a formação do professor como “ação social, cultural, historicamente situada e comprometida com a intervenção na realidade deve sustentar-se na pesquisa e na extensão, elementos que compõem a tríade indissociável ensino-pesquisa-extensão” e que dão subsídios para o processo de formação. Nesse sentido, sua concepção decorre de uma “formação ativa,

socialmente situada, em contato com variantes culturais e sociais produzidas na dinâmica social”, em que

a *pesquisa* constituirá a referência para o constante repensar a formação e para redimensionar ações e reflexões que a (re)situem nas configurações culturalmente produzidas. A *extensão* possibilitará o campo de ação-reflexão-ação, caracterizando-se como o “lugar” em que ensino e pesquisa se associam para a constituição do processo educativo (Unioeste, PPP, 2008, p. 3).

O processo educativo na formação de educadores é composto por várias dimensões teórico-metodológicas – “ontológicas, epistemológicas, antropológicas e axiológicas” –, presentes nas diferentes concepções de mundo, constituídas historicamente, e nas experiências educativas que cotidianamente são vivenciadas nas salas de aula no seu desenvolvimento. Assim sendo, o curso busca contemplar a pluralidade e o respeito às diferentes concepções de mundo e de educação. Tendo tais pressupostos, o PPP é esclarecedor e objetivo quanto à opção do Colegiado em formar o “*professor*” como principal finalidade, ou seja, a base da formação do Pedagogo é a docência, conforme orientações das diretrizes. Por educação escolar, o PPP aborda

como atividade que possui seu *locus* de existência básica, no processo de ensino e aprendizagem, assentado na docência. O conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem, mediados pelo trabalho vivo do professor e pela relação ativa deste com seus alunos, constituem o aspecto central da organização do trabalho escolar. (Unioeste, PPP, 2008, p. 3)

Essa perspectiva significa compreender que docência e gestão são processos indissociáveis. Isto é, a concepção de docência, antes reduzida à atuação do professor nos processos de ensino-aprendizagem, foi consideravelmente ampliada, destacando-se em uma série de indicativos oriundos das políticas curriculares de formação. Numa concepção de professor-gestor, a docência compreende ainda outras funções: participar da elaboração da proposta pedagógica; elaborar e cumprir plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; propor estratégias de recuperação aos alunos de menor rendimento; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, art. 13).⁴⁶

A ampliação da atividade docente, intensificada na LDB, influenciou significativamente a formulação das DCNPs, e, logo, a reelaboração do PPP do Curso de Pedagogia de Francisco Beltrão. Essa ampliação é resultado, também, de uma luta histórica dos educadores no sentido de reivindicar o protagonismo no processo de construção de seu trabalho. Ao entenderem que, para

⁴⁶ PORTELINHA, A. M. S.; BORSSOI, B. L.; KRAHE, E. D.; OLIVEIRA, R.G. de. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: O TEMPO E A CENTRALIDADE DA DOCÊNCIA. Anais: Simpósio Argentino Latino-Americano: Pensar la universidad en sus contextos e Perspectivas evaluativas. Entre Rios – Paraná – Argentina, 2011.

serem sujeitos de seu trabalho, precisam dominar o processo como um todo, sejam condicionantes internos e externos que configuram a sua ação, ampliam, de certo modo, a concepção de docência, que significa compreendê-la imbricada numa teia de relações e interações humanas, bem como em processos gestoriais (PORTELINHA, et. al., 2011).

Os aspectos heterogêneos da docência remetem à capacidade dos professores/Pedagogos de lidarem com a imprevisibilidade humana. “A docência é um trabalho cujo objeto não é construído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 35). Logo, “a presença de um “objeto humano” modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalho” (Idem, p. 28). Esse é, portanto, um trabalho coletivo, residindo aí seu sentido político. Kuenzer (2010, p. 3) chama atenção para a seguinte questão: “o fato do trabalho do professor ser não material não significa que ele seja improdutivo”.

Outro grande desafio que se coloca ao Curso no processo de formação – não só ao de Pedagogia, mas a todos os cursos acadêmicos – é a articulação entre teoria e prática, que busca a superação da perspectiva técnico-linear, a qual, frequentemente, tem estado presente nos currículos de educação superior.

Teoria e prática não poderão ser consideradas como processos diferentes, mas como partes de uma proposta que necessita estar articulada, a partir do que constitui uma das especificidades da Pedagogia – a prática educativa, como um processo vinculado à docência, mas que pode estar, além das paredes da sala de aula, contemplando a educação dita não escolar e a gestão no âmbito da educação. (Unioeste, PPP, 2008, p. 3)

Teoria e prática são indicativos da *práxis*, grande conceito da moderna filosofia materialista. A problemática da *práxis* na filosofia marxista não se apoia na distinção desses campos (teoria e prática) de atividade humana, nem numa tipologia das possíveis e universais intencionalidades do homem, muito menos da forma histórica da relação pragmática com a natureza e os homens como objetos de manipulação, declara Kosik (1976). “Ela nasceu como resposta filosófica ao problema filosófico: *quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada esta sociedade?*” (Idem, p. 221).

Zanella (1999, p. 10), em sua dissertação de mestrado, “*As metamorfoses da educação: o ensino reflexivo à luz da filosofia da práxis*”, salienta que “a prática não pode estar reduzida à pragmaticidade. Na filosofia da *práxis* a prática é produtiva (trabalho), social (poder) e simbólica (subjetividade/cultura) ao mesmo tempo. *É atividade social e transformadora*”. Declara o autor que, “se o ensino reflexivo tem como ponto de partida a reflexão na “prática”, então esta reflexão terá que levar em conta as relações de trabalho, de poder e de conhecimento”, presentes no

espaço educativo. Em parte, retoma aquilo que Apple ressalta quanto ao estudo do currículo, ao afirmar que:

O conhecimento tem sua origem, desenvolvimento e transformação na atividade do sujeito com o objeto. Porém, esta atividade é reflexiva e de interação prática com o objeto em que ambos, sujeito (teoria) e objeto (prática) são transformados. Isto é práxis. E é por isto que a práxis é o fundamento do conhecimento e ao mesmo tempo, é o critério da “verdade” (ZANELLA, 1999, p. 11).

De acordo com o clássico Vázquez, a práxis revolucionária é a práxis reflexiva, ou seja, teórica. Esta é a superação da “práxis espontânea” – reflexão imediata, na ação. Por isso o autor distinguirá que “toda a práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Seu conceito de atividade é amplo, englobando o nível físico (atividade de um órgão em particular), psíquico (atividade do homem ou animal do tipo sensorial, reflexivo e instintivo); ademais, o homem pode ser sujeito a atividades biológicas, ultrapassando o nível natural, porém não especificamente humanas. A atividade humana se refere a atos dirigidos a um objeto para transformá-lo, que sofrem determinações (VÁZQUEZ, 2007, p. 119).

Segundo Konder, mencionado por Zanella,

*A **práxis** é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se em si mesmos. É a **ação** que, para se aprofundar de maneira mais consequente, **precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria**: e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar os seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.* (ZANELLA, 1999, p. 4-5). [grifo nosso]

Zanella (1999) afirma, também, que “as transformações do cotidiano na dimensão da “totalidade concreta” necessitam estar fundamentadas na reflexão teórica”, em que a práxis é o aporte teórico-prático indispensável para um ensino crítico, como forma de analisar os interesses estabelecidos.

*A **práxis** na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A **práxis** do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como **elaboração** da realidade* (KOSIK, 1976, p. 222).

Além disso, “a *práxis* é ativa, é atividade que se produz historicamente”, ou seja, se renova continuamente pelo nascimento dos novos (ARENDDT, 2009), e “se constitui praticamente, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade” (KOSIK, 1976, p. 222). “A *práxis* é tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto *realização da liberdade humana*” (Idem, p. 225).

Ao lado dos saberes pedagógicos específicos, deverá estar presente a formação política, necessária para que o futuro educador seja capaz de compreender e intervir na realidade social

que o cerca. A formação política adotada no projeto tem um viés teórico pertinente com o que Arendt (2009) defende, mesmo que não fundamentada concretamente, entendendo que somos sujeitos constituinte da história humano-mundo.

O Curso de Pedagogia de Francisco Beltrão tem por finalidade: 1) Formação de professores para o exercício da docência em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 2) Formação de professores para a atuação nos processos e procedimentos no âmbito da Gestão Escolar, articulados com e/ou aos saberes da docência (Unioeste, PPP, 2008).

Conforme Pimenta (2000), os saberes pedagógicos necessários para a docência são: a experiência, o conhecimento e saberes pedagógicos. Os *saberes da experiência* correspondem àqueles constituídos pelo professor por meio de um processo permanente de reflexão de sua prática, mediatizada pela prática desenvolvida pelos colegas de trabalho. Os *saberes do conhecimento*, por sua vez, são os conteúdos específicos adquiridos no curso de formação inicial e englobam a revisão das funções desempenhadas pela escola na transmissão desses conhecimentos. Enfatiza que conhecimentos não se reduzem a informações, mas reforça que trabalhar com esse aspecto implica, também, trabalhar com informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as, pois não existe conhecimento sem reconhecimento social. Já os *saberes pedagógicos* envolvem os conhecimentos didáticos que orientam na organização e operacionalização do trabalho pedagógico, ou seja, incluem os conhecimentos, os saberes da experiência e os conteúdos específicos que serão construídos com base nas necessidades reais.

De acordo com Tardif (2002), o saber docente é um saber plural, oriundo da *formação profissional* – o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; de *saberes disciplinares* – saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural; *curriculares* – programas escolares; e *experienciais* – do trabalho cotidiano. Esse conjunto exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes como condição para sua prática.

Na história da formação de professores, esses saberes/conhecimentos têm sido marcados pela fragmentação, haja vista a forma como foram construídos, de modo desarticulado e, às vezes, sobrepondo-se a outros considerados mais importantes, razão que confessa o desafio desses cursos – a mobilização dialética dos saberes da experiência, dos conhecimentos e dos pedagógicos no processo formativo dos futuros profissionais da educação (PIMENTA, 2000).

Diante disso, o Curso almeja formar um profissional que:

- a) compreenda a educação como uma prática social e a educação escolar como um saber elaborado, em ambos os casos, constituídas e constituintes de/por uma cultura historicamente situada;
- b) conceba a educação pública como um direito universal, gratuito, obrigatório e laico;
- c) responda às necessidades de compreensão das contradições históricas na perspectiva de apontar elementos para a superação das

desigualdades; d) reflita sobre a multiplicidade de práticas pedagógicas gestadas no interior das escolas, propondo como alternativa às práticas discriminatórias, práticas pedagógicas emancipatórias; e) discuta situações do cotidiano escolar, com fundamentação teórico-metodológica, identificando práticas pré-estabelecidas e representações da escola, da sala de aula e do papel do professor, buscando a construção de sua identidade profissional e de sua autonomia docente; f) elabore projetos pedagógicos que contemplem a pluralidade das demandas da sociedade, da multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e da diversidade sociocultural; g) construa a sua prática pedagógica com uma postura de pesquisador, buscando encontrar formas de agir adequadas ao contexto de seu trabalho docente; h) domine os conhecimentos básicos das diferentes áreas de conhecimento ensinadas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e aqueles necessários à gestão escolar (Unioeste, PPP, 2008, p. 4-5).

Por um lado, os objetivos já apontam algumas características do ECS concebido pelo curso, concepção pautada pela “*pesquisa*” educacional e social. Por outro, demonstram a tamanha responsabilização na dimensionalidade formativa do Pedagogo: docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e conhecimentos necessários à gestão escolar. A preocupação presente no curso, relatada nas entrevistas, é quanto à forma de equilibrar conhecimentos teórico-metodológicos que fortaleçam as atividades práticas/estágios, para que nesses períodos os acadêmicos estejam enriquecidos com tais conhecimentos, necessários para a ação educativa – docência e/ou na gestão, com o viés da pesquisa.

A estruturação do curso é composta pela *Formação Geral* do profissional licenciado, a fim de atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, de unidades e de projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional; *Formação Específica*, com vistas à atuação nas diferentes etapas de ensino – EI, anos iniciais do EF – e em âmbito da gestão escolar, no que se refere às funções da administração, orientação e supervisão escolar, a partir da articulação com os saberes da docência. O curso espera, ainda, assegurar o domínio dos conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento/do saber da EI, anos iniciais do EF e Gestão Escolar (Unioeste, PPP, 2008). A *Formação Geral* e *Específica* que compõe a estruturação do curso de estudo pode ser vista no Quadro 4 (apêndice G).

A proposta visa a um trabalho orientado pela perspectiva interdisciplinar, objetivando

[promover] a integração dos conhecimentos; ultrapassar uma concepção fragmentada em vista de uma concepção unitária de conhecimento; superar a dicotomia entre o ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa a partir da contribuição das diversas ciências, e um processo de ensino-aprendizagem centrado em uma visão de que se aprende ao longo da vida. (Unioeste, PPP, 2008, p. 4)

Essa perspectiva de ação pedagógica implica a “construção de um currículo participativo, advindo da formação de um sujeito social, articulado e articulador do saber, do conhecimento e das vivências dos alunos – sujeitos históricos no processo de sua formação profissional” (Idem), em que o papel do professor é fundamental. Tendo Japiassu como uma das bases teóricas,

considera a interdisciplinaridade “um trabalho comum, tendo em vista a interação de disciplinas científicas, de seus conceitos básicos, dados, metodologias, com base na organização cooperativa e coordenada do ensino” (Unioeste, PPP, 2008, p. 4).

Além da perspectiva da interdisciplinaridade, o projeto se assenta no princípio da multidisciplinaridade – integração de diferentes conteúdos de uma mesma disciplina. Entende, contudo, que essa preocupação não precisa ser excessiva. Em suma, a forma de relacionar diferentes modos de ensinar e diferentes áreas dos conhecimentos pode ocorrer mediante a articulação de dois níveis pedagógicos: interdisciplinaridade e multidisciplinaridade (Unioeste, PPP, 2008).

Ao tratar da interdisciplinaridade, Pombo (2005) aborda que suas dificuldades de ação estão voltadas, atualmente, ao ensino que é cada vez mais especializado.

Colocado na ordem do dia pelos desenvolvimentos de diversas ciências (das matemáticas, às ciências da natureza e às ciências humanas), este simples enunciado – “o todo não é a soma das partes” – tem tido um impacto e uma influência extraordinária na nossa ciência e na nossa maneira de pensar a questão da interdisciplinaridade. É que, se o todo não é a soma das partes, a especialização tem que ser complementada, ou mesmo em alguns casos substituída, por uma compreensão interdisciplinar capaz de dar conta das configurações, dos arranjos, das perspectivas múltiplas que a ciência tem que convocar para o conhecimento mais aprofundado dos seus objetos de estudo. Ou seja, o problema da especialização encontra os seus limites justamente aqui, no momento em que a ciência toma consciência que o todo não é a soma das partes (POMBO, 2005, p. 8).

É preciso colocar as partes em movimento, em relação e em análise crítica. A interdisciplinaridade entra na articulação entre os conteúdos formativos e informativos das licenciaturas, buscando estabelecer conexões, interações e mesmo transformações nos saberes/conhecimentos específicos. Fazenda (1994) defende que precisamos compreender a natureza da interdisciplinaridade, a qual vai além do plano epistemológico, teórico, metodológico e didático. Sua prática cria a possibilidade do “encontro”, da “partilha”, da cooperação e do diálogo.

Quanto ao processo avaliativo, o projeto aponta alguns objetivos, numa concepção fundamentada em Luckesi, que o compreende como

um instrumento de aprendizagem e de acompanhamento do processo de ensino, possibilitando a intervenção no planejamento e no replanejamento de forma diagnóstica e contínua. Assim, a avaliação apresenta-se como um “ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências na direção da construção dos resultados que se deseja” (Luckesi, 2005). [...] compreende-se a avaliação como um julgamento de valor sobre dados relevantes da realidade para uma tomada de decisão. A finalidade da avaliação diagnóstica está em possibilitar aos alunos o acesso ao conhecimento acadêmico, numa perspectiva emancipatória. (Unioeste, PPP, 2008, p. 5)

A avaliação deve ser concebida como uma prática constante e processual na concretização de qualquer que seja o projeto educacional ou de formação, tendo no Colegiado representação dessa responsabilidade.

Com base em algumas categorias do instrumento de análise elaborado por Bordas (2009), readequado à necessidade compreensiva desta pesquisa, criamos o Quadro 2 (apêndice E), no qual apresentamos, resumidamente, elementos – concepção de formação; finalidades; princípios; objetivos; perfil do licenciado que caracterizam suas competências e habilidades; estruturação do curso com a formação geral e específica; duração do curso e o tempo de integralização – constituintes do PPP do Curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão.

A Tabela 5 traz sintetiza a distribuição de carga horária total do Curso no PPP, entre carga horária fixa, estágios e atividades complementares.

Tabela 5. – Distribuição de Carga Horária – PPP de 2008–
Curso de Pedagogia – Unioeste, campus de Francisco Beltrão/PR

Curso	CH Total	CH Fixa	CH – Supervisionado	Estágio	CH – Atividades Complementares	Acadêmicas
Pedagogia	3.332	2.856	316		160	

Fonte: Resolução CEPE n°. 374/2007 – Unioeste, PPP, 2008. Elaborado pelo autor.

Alcançado o entendimento acerca da organização didático-pedagógica do curso, com atenção às suas concepções, finalidades, objetivos, metodologias e formas avaliativas, partimos para a análise do fenômeno aqui focalizado, a reconfiguração dos estágios curriculares supervisionados no PPP, pós-DCNPs. No Quadro 3 (apêndice F), podemos visualizar a estrutura curricular geral do Curso de Pedagogia, constituída pela perspectiva disciplinar com suas respectivas cargas horárias, e como o estágio está integrado. O ECS, nomeado “*Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado*”, está presente nos quatros anos do curso, vinculado à pesquisa com carga horária total de 724 horas.

O Quadro 4 (apêndice G) demonstra a reorganização dos Núcleos de Estudo, em adequação aos indicativos sugeridos pelas DCNPs. Estes estão referenciados no artigo 6º, que orienta a reestruturação dos cursos, a fim de que atendam à diversidade nacional, depositando nas instituições de ensino superior a autonomia pedagógica de adaptabilidade à demanda local e às especificidades formativas.

Segundo o PPP/2008, a *Formação Geral e Diferenciada*, assim denominada, corresponde ao *Núcleo de Estudos Básicos*. A disciplina/matéria de Libras, que está incluída na Formação Geral, pertence ao *Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos*, e os Seminários Integradores, organizados na carga horária das disciplinas, que seriam as Práticas como Componente Curricular (PCC), correspondem ao *Núcleo de Estudos Integradores*. Essa

organização por núcleos busca a conformidade com as diretrizes, na qual os ESC se integram aos Estudos Básicos.

As Atividades Práticas como Componentes Curriculares (APCC) podem ser desenvolvidas por meio de atividades de campo, como pesquisa qualitativa e quantitativa em escolas da Educação Básica, Seminários Integradores, cuja organização e escolha temática ficam sob responsabilidade dos docentes de cada ano do curso, em conjunto com os acadêmicos, nos espaços de “atividades orientadas” (Unioeste, PPP, 2008).

Da carga horária total, 160 horas são destinadas às Atividades Acadêmicas Complementares, correspondentes ao Núcleo de Estudos Integradores do Curso para cumprimento do currículo. São aquelas desenvolvidas de forma a complementar a formação profissional, humana e ética do acadêmico, por meio de atividades de pesquisa em Programa de Iniciação Científica (PIC) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) oferecidas pela Unioeste e por instituições de Ensino e/ou Pesquisa devidamente reconhecidas; extensão com a comprovação em projetos registrados, ensino, monitoria, comunicação e expressão cultural, podendo ser realizadas em empresas e/ou Instituições com vínculo familiar e/ou empregatício, que devem ser cumpridas, obrigatoriamente, por todos os estudantes regularmente matriculados até sua integralização (Unioeste, PPP, 2008).

A carga horária total das disciplinas de ECS no curso não se resume à prática, mas inclui conteúdos teóricos, conforme Tabela 6, que apresenta a carga horária total com subdivisões de horas, demonstrando equilíbrio teórico-prático.

Tabela 6. – Carga Horária das Disciplinas de ECS – PPP de 2008 –
Curso de Pedagogia – Unioeste, campus Francisco Beltrão/PR.

Disciplinas de Estágio Curricular	C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática
Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado I	136	68	68
Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado II	136	68	68
Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III	226	136	90
Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado IV	226	136	90
Subtotal	724	408	316

Fonte: Resolução CEPE n°. 374/2007 – Unioeste, PPP, 2008. Elaborado pelo autor.

De acordo com as *DCNPs* o estágio supervisionado deve ter no mínimo 300 horas. O curso em estudo garante 316 horas distribuídas nas disciplinas de *Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado I, II, III e IV*, durante os quatros anos, abrangendo atividades teóricas e práticas, de acordo com a o artigo 3º da Resolução CNE/CP n° 1/2006. As atividades de ECS serão realizadas em contra turno ou aos sábados (Unioeste, PPP, 2008).

As *DCNPs* comprometeram, de certa forma, a reestruturação dos cursos. Algumas implicações podem ser observadas na Tabela 4 (apêndice H), que oferece a equivalência dos

currículos anterior e atual. Esses indicativos demonstram o aumento da carga horária das disciplinas práticas e de algumas metodológicas; a diminuição de horas em outras, tanto teóricas como metodológicas; a inserção de Libras e a eliminação de Linguagens: produção e recepção; a junção de matérias como Linguística Aplicada à Alfabetização e Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil I e II, Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar I e II, Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva I e II; desdobramento de disciplinas como Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Artes (PPP, 2004) em Artes e suas Manifestações e Literatura Infantil; e ampliação de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História e Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil; bem como a readequação de certas nomenclaturas, por exemplo, os estágios/as práticas de ensino.

O curso não contempla o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), porém adota a prática de trabalho conclusivo via relatórios de estágios desenvolvidos, sobretudo, nos 3º e 4º anos, bem como a reflexão teórico-prática via artigo científico com base na perspectiva investigativa.

4. TEORIZANDO E ENTRELAÇANDO OS DADOS COM OS OLHARES DOS SUJEITOS: PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser.
(Arendt)

Início este capítulo partindo das considerações de Arendt, ao afirmar que a vitalidade da educação é a *natalidade*, o nascimento dos novos seres humanos com o potencial da *liberdade*, capacidade de iniciar algo novo. O homem é ser com capacidade de ação. Cabe à educação, então, acolhê-lo e prepará-lo para agir futuramente, função a ser desempenhada não somente pelas instituições de ensino básico, mas também pelas universidades e pelos adultos. Ou seja, a tarefa da educação é contribuir para que os “*recém-chegados*” se apropriem desse mundo que lhes é legado, possibilitando, assim, que, no presente/futuro, assumam-no como sua responsabilidade.

O termo *natalidade* referido por Arendt (2009; 2010)⁴⁷ não significa apenas nascer para a vida, mas para mundo. Denota que, no seu decorrer, os homens têm possibilidades de *segundo nascimento*, que pode ser propiciado em âmbito universitário, na formação acadêmica. Podemos correlacionar a abertura desse *segundo nascimento* à *práxis*. Para Kosik (1976), “a compreensão das coisas e do seu ser, do mundo nos fenômenos particulares e na totalidade, é possível para o homem na base da abertura que eclode na *práxis*”, pois nela os homens ultrapassam a clausura da animalidade e da natureza inorgânica e estabelecem suas relações com os outros e com o mundo.

A práxis como criação da realidade humana é ao mesmo tempo o processo no qual se revelam, em sua essência, o universo e a realidade. A práxis não é o encerramento do homem no ídolo da socialidade e da subjetividade social: é a abertura do homem diante da realidade e do ser (KOSIK, 1976, p 225-226) [grifo nosso]

Os homens têm a possibilidade de agir diante da realidade e do universo, o que é próprio de sua natureza. Por isso, a ação em Arendt está relacionada ao ato político. Com esse entendimento, consideramos o trabalho do Pedagogo a objetivação da *práxis*, um compromisso ético e político. “Educar é um processo de estruturação da subjetividade que abrange a *sensibilidade* e a *vontade* e, portanto, uma atividade histórico-social, em sua natureza distinta da intervenção meramente técnica” (GOERGEN, 2011, p.13). O processo

⁴⁷ Arendt utiliza o termo *natalidade* e não *nascimento*, pelo fato de que os homens nascem para o mundo – não nascem só para a dimensão da vida, mas para uma dimensão coletiva de realizações humanas. Somos herdeiros de um legado histórico.

educativo é orientado por uma intencionalidade histórico-social, que, ao mesmo tempo, conecta o sujeito a uma cultura e a valores cristalizados, e o relaciona à liberdade e à autonomia de ação, pela consciência crítica, alega o autor. No entanto, não podemos esquecer que o trabalho educativo também nos direciona à capacidade de lidar com a imprevisibilidade da ação humana, sendo este um dos desafios postos à universidade e aos seus profissionais.

A educação é aquilo que cria uma relação de pertencimento entre “nós” e o “mundo”. Assim, nossa *responsabilidade política nesse mundo é agir nele*, ressalta Arendt (2009; 2010). Cabe as instituições educativas trabalhar tanto os conteúdos que sejam importantes para o mundo do trabalho, quanto os que dizem respeito à herança humano-cultural a que o indivíduo tem direito, da qual somente poderá usufruir à medida que ele for ensinado.

Nessa relação de pertencimento, em que a educação é a mediação⁴⁸ entre um nós e um mundo (histórico, social, político, econômico e cultural), este capítulo tem por objetivo a compreensão e análise das percepções dos sujeitos entrevistados – professores universitários – quanto ao processo de reconfiguração dos estágios curriculares – ação instituída e ao mesmo tempo instituinte, devido à ação dos homens – abordando as dificuldades encontradas nessa efetivação e possíveis estratégias de mudança; a concepções/sentido de estágio curricular; relação teórico-prática; implicações das *DCNPs* na formação do Pedagogo; e esperanças (perspectivas) ao Curso de Pedagogia e à formação desse profissional.

As análises foram realizadas por categorias em forma de tópicos temáticos, denominadas de *categorias a priori, posteriores e emergentes*, criadas/reinventadas com base, principalmente, em reflexões teóricas e falas.

Apresentamos as discussões com as seguintes sequências categóricas: 1) *O processo de reconfiguração do estágio curricular supervisionado: continuidades e rupturas*. Nessa categoria abordamos, brevemente, reflexões quanto às maiores dificuldades encontradas nesse processo e relatadas pelos docentes, além de possíveis estratégias de mudanças; 2) *Concepção/Sentido de Estágio*; 3) *Estágio: relação teórico-prática*; 4) *Implicações na formação do Pedagogo pós-DCNPs*; e 5) *Esperanças na formação do Pedagogo/Curso de Pedagogia*.

O diálogo aqui proposto lança algumas reflexões a partir da peculiaridade formativa oferecida pelo Curso de Pedagogia de Francisco Beltrão, Uniãoeste, no que se refere ao objeto

⁴⁸ Segundo Cury, “o conceito de mediação indica que nada está isolado. [...] implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos oculta uma relação mais profunda que é a fundamentação nas condições gerais da realidade” (RIOS, 2011, p. 19)

de estudo. Portanto, não abrangerá todas as dimensões que a realidade proporciona, o que não significa, porém, desconsiderá-la. Nesse sentido, as tematizações não têm caráter conclusivo.

4.1 O PROCESSO DE RECONFIGURAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: CONTINUIDADES E RUPTURAS

Nesta categoria, procuramos trabalhar de maneira comunicativa, correlacionando o aporte teórico às análises documentais⁴⁹ e mensagens das entrevistas (professores universitários, coordenadores de curso e de estágio), a respeito do processo de readequação da proposta de formação oferecida no Curso de Pedagogia de Francisco Beltrão, que conseqüentemente envolveu a reconfiguração dos estágios curriculares.

No momento em que as *DCNPs* foram aprovadas as IES conduziram processos de reestruturação de suas propostas formativas. O mesmo ocorreu na Unioeste, campus de Francisco Beltrão, mobilizado pelo Colegiado do curso, que iniciou várias discussões, decisões e deliberações, registradas em atas⁵⁰. Numa leitura atenta do registro das reuniões do Colegiado do curso referentes ao período do ano letivo de 2006⁵¹ e 2007, buscamos obter, de forma sucinta, os debates sobre esse processo decorrente da aprovação das diretrizes da Pedagogia, quanto à organização dos estágios.

Uma vez aprovadas as diretrizes da Pedagogia, o Colegiado já tinha um Projeto-Político Pedagógico, e nele o formato dos estágios curriculares supervisionados atendia, em grande parte, à nova regulamentação, fundamentado nas teses da Anfope. Isso pode ser verificado nas falas de Beatriz (coordenadora de estágio) e de Sophia (coordenadora de curso na época da readequação do PPP).

Não há um marco. Ah! A partir das Diretrizes mudou nossa vida. Não! A gente vem construindo isso desde 2001, a gente vem construindo esse caminho, ainda a gente tem muitas coisas a serem discutidas e modificadas, mas tem mudado bastante⁵².
(BEATRIZ, 2011, p. 5)

⁴⁹ Para essa recomposição processual, obtivemos como documentos: as Atas do período 2006/2007; Resolução Unioeste n° 385/2008 – Regulamento das Diretrizes Gerais para os Estágios Supervisionados dos Cursos de Graduação da Unioeste; Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (2008) – Resolução Unioeste n° 374/2007; e Resolução Unioeste n° 109/2008 – Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia – *campus* de Francisco Beltrão.

⁵⁰ Configurando um instrumento legal, as Atas são documentos que registram, resumidamente e com clareza, as ocorrências, deliberações, resoluções e decisões de reuniões ou assembleias de determinado grupo de trabalho, como, por exemplo, o trabalho educativo, armazenando assuntos tanto de caráter pedagógico quanto administrativo de um certo curso/classe/escola.

⁵¹ Ano de aprovação das DCNs para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP n° 1/2006.

⁵² Embora o texto tenha passado pelo processo de revisão linguística, mantivemos a naturalidade das falas, mediante a preservação de marcas da oralidade.

O que que tem que estar presente em relação ao estágio? Que no projeto de 2003 como ainda não havia uma Diretriz, a gente já tentou se inspirar muito nas teses da Anfope, que seria: a docência como base na formação do Pedagogo. É claro que eu não vou entrar aqui no mérito de entender a concepção de docência que o Colegiado entendia naquele momento. Mas enfim, nós como não tínhamos uma Diretriz que regulamentasse o curso, e nós precisávamos reconfigurar já em 2003 o perfil desse profissional, nós nos inspiramos nas teses da Anfope. Ou seja, na docência ampliada que agrega a visão do Pedagogo enquanto professor de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, e também do Pedagogo enquanto organizador do trabalho pedagógico. Então, o *estágio já vinha desde 2003 nesta configuração*. Já vinha o estágio desde o 1º ano (isso só veio a ser possível a partir das Diretrizes de Formação de Professores que não era obrigatório, mas que depois veio com as diretrizes do Curso de Pedagogia), indo para a escola e observando a organização do trabalho pedagógico. Então, no PPP de 2008 eu penso que ele se manteve. É claro que ele se manteve, no sentido assim: no PPP de 2003 nós fragmentávamos – administração, supervisão e orientação educacional -, fragmentávamos e sabíamos dessa fragmentação, era proposital, por compromisso e responsabilidade, porque não tinha diretriz. A gente tentou o quê? No de 2008 a gente manteve, claro que a gente tira administração, orientação e supervisão, mas no pano de fundo ele conserva a mesma base, ou seja, olha para escola, para a organização do trabalho pedagógico. No 3º ano para a Educação Infantil, e no 4º ano, os anos iniciais. Então, praticamente se você olhar ele se mantém, já desde 2003, então, eu não vejo assim uma reconfiguração. Nós crescemos no sentido de entender que administração, supervisão e orientação não são processos separados, eles são uma unidade, embora tenha um saber específico de cada área, mas eles se complementam. Então nós também tivemos esse entendimento com as discussões, aí sim, da reformulação do projeto de 2008. (SOPHIA, 2011, p. 1)

Sophia ressalta que essa “configuração” não aconteceu devido às diretrizes, sendo anterior, fruto de um processo, pela maneira como é organizado o estágio da Unioeste Beltrão, onde todos os professores são orientadores. As diretrizes, de alguma forma, forçaram o debate na coletividade, mas não trouxeram grandes mudanças, talvez nem uma “reconfiguração”, pois desde 2003 o projeto já tinha esse formato, proposta que se efetiva atualmente.

Mesmo atendendo, em grande parte, às diretrizes, a reformulação do projeto não ocorreu de maneira tranquila; foi complexa, por conta de certas resistências em relação à prática do estágio. Beatriz levanta essas reflexões e aponta limitações do curso/estágio, como: o trabalho com a EI e a forte presença de uma visão de que o estágio é responsabilidade somente dos Pedagogos, induzindo, assim, a divisão do trabalho pedagógico e a fragmentação entre ação e pensamento. Essa questão foi ressaltada, também, por Arthur (professor).

Foram bem difíceis. Porque, assim, embora nós estejamos discutindo os estágios a partir das diretrizes, nós temos toda uma caminhada. Então, as discussões foram bastante complicadas, e até por conta do contexto onde o próprio curso se formou, a partir dos professores, isso foi difícil, porque o estágio ele sempre foi colocado numa perspectiva da seguinte maneira: Quem que coordenava ou orientava estágio? Eram os Pedagogos. E o quadro docente era configurado por quem? Por professores de diversas áreas do conhecimento. Então, nós temos professores de História, de Filosofia, de Sociologia, nós temos professores graduados em Artes, em Educação Física, e trabalham no Curso de Pedagogia. Entender que o curso é composto por uma discussão teórico-metodológica, que o estágio faz parte disso, que ele não é um momento apenas prático, no sentido objetivo da ação, mas que essa prática vinculada ao estágio ela traz elementos de reflexão pra formação do acadêmico, do

futuro professor, isso foi uma caminhada, hoje, de dez anos, na experiência que eu tenho. Inclusive nós não tínhamos uma diretriz, um eixo sobre o estágio. O que que é o estágio? Ele era encarado como mais uma etapa do curso, tem que fazer o estágio, uma parte dolorida, uma parte sofrida, uma parte difícil pelos alunos e também pelos professores. Muitos dos nossos colegas nunca tiveram experiência nem na Educação Infantil nem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o qual [sic] o curso habilita. Então, essa dificuldade teve/tem um caminho muito grande. (BEATRIZ, 2011, p. 1-2)

Teve que eu lembro uma discussão de um grupo de professores, teve duas posições: um grupo defendia que os estágios fossem atribuídos a dois, três professores que se dedicassem somente a estágio e os outros ficassem somente com as disciplinas; e a outra proposta, que foi aquela que prevaleceu, que o estágio fosse distribuído para todos os docentes, tentando articular o estágio com o ensino das disciplinas no curso. (ARTHUR, 2011, p. 2)

No início do ano letivo de 2006, o Colegiado relatou a necessidade de adequações do PPP de 2003, bem como da reformulação do projeto do curso, o qual contava com a efetivação de dois projetos – PPP de 1999 e PPP de 2003⁵³. A partir daquele ano foram promovidos encontros, denominados de “*Pedagogia em Debate*”, constituídos em Mesa Redonda, que buscavam discutir o tema: “*Diretrizes para o Curso de Pedagogia*”. Organizados em grupos de trabalho⁵⁴, os professores refletiram e analisaram diferentes temáticas (ATA CPED nº 05 de 08/03/2006). De acordo com Sophia, para que isso se efetivasse, o Colegiado instituiu um grupo de trabalho (GT), partindo do que já tinha, a proposta de 2003.

O que que nós temos? É esse PPP de 2003. Então, a partir desse como é que nós vamos adequar ou não as diretrizes? E o que que aquele grupo naquele momento pensou? Vamos instituir um Grupo de Trabalho (GT) com seis a sete professores que tentariam fazer um exercício do que seria um currículo próximo ao que nós pensávamos, atendendo uma regulamentação nacional de Diretriz e próximo também ao diálogo com o Conselho Estadual de Educação e com a Pró-Reitoria de Graduação da Unioeste, que deveria, então, articular Foz do Iguaçu e Cascavel. (SOPHIA, 2011, p. 4)

Em maio de 2006, o Colegiado sugeriu repensar a regulamentação do Regimento de Estágio (ATA CPED nº 09 de 09/05/2006). Concomitantemente, as reuniões de Colegiado foram construídas no espaço-tempo como *Fórum Pedagógico*, que tinha por finalidade discutir questões relativas aos Estágios Supervisionados, além de avaliar a estrutura curricular

⁵³ RESOLUÇÃO nº 239/1999 e RESOLUÇÃO nº 155/2003, respectivamente.

⁵⁴ GT1: – VALORES: atitudes, disciplina, cooperação, solidariedade, convivência; – CONHECIMENTO: ensino, avaliação, “trocas” entre áreas/séries, descaso com conteúdo; – PRÁTICA SOCIAL: participação, envolvimento, ambiente universitário, organização coletiva. GT2: – Número de disciplinas, organização do trabalho do docente; – Avaliação: curso é um elemento de prática de formação; – Estágio e tratamento do conhecimento; – Quantidade de leituras – há uma seleção por parte dos alunos daqueles considerados mais importantes; – Fragmentação do projeto integrador do currículo ou PPP do Curso; – Conhecimento e atitudes (“instrumental”) que são “comuns” à formação do Pedagogo nas diversas disciplinas do Curso (Ex: Planejamento). GT3: – Partilha de conteúdos/ textos de cada disciplina; – Deslocamento do professor colaborador de sua área; – Estágio novo PPP (ATA CPED nº 06 de 15/03/2006).

do Curso (ATA CPED n° 013 de 25/07/2006). A carga horária dos estágios curriculares, que constava com 408 horas⁵⁵, já era a problemática de discussão do PPP/2003. Homologadas as *DCNPs*, a exigência passaria para 300 horas. Dentre os assuntos dos encontros nomeados “*Pedagogia em Debate*”, considerado como espaço destinado a reavaliar questões pertinentes ao curso, estavam: resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que teve a participação dos acadêmicos de 2005 e a Resolução que determina nove anos para o Ensino Fundamental (ATA CPED n° 016 de 30/08/2006).

Em outra reunião, realizada em agosto de 2006, foi apresentada ao Colegiado uma planilha com as ementas e os conteúdos das disciplinas, que tinham por objetivo a discussão e o conhecimento do curso como um todo, o que implicava saber com que bibliografias os colegas trabalhariam, a fim de atentar aos conteúdos que se chocam entre as disciplinas e o que poderia ser complementado/reavaliado; debater questões conceituais e práticas; considerar as problemáticas vivenciadas no ECS, seus conteúdos específicos e suas articulações com a proposta de formação do Curso (Idem).

Já na reunião de outubro de 2006, as discussões acordavam-se quanto ao termo *habilitação* constatado no PPP/2003, por solicitação da Pró-Reitoria de Graduação (PRG), que designou a retirada do mesmo, afirmando que estaria ilegal. Questão analisada durante o processo de reformulação do novo projeto. As discussões a respeito das ementas e dos conteúdos das disciplinas levantaram as seguintes problemáticas: “poucas atividades práticas para serem trabalhadas com a Educação Infantil; muitas disciplinas num mesmo ano letivo (3° anos); disciplinas com conteúdos muito abrangentes; disparidade de carga horária da disciplina de OTPGE⁵⁶” em comparação às demais (ATA CPED n° 018 de 24/10/2006). Após o levantamento das problemáticas e indicações sugestivas, o GT responsável por reelaborar o esboço do novo PPP, formado por uma comissão específica, avaliava e estudava as possíveis modificações, que depois retornavam ao grande grupo, discutindo-se no coletivo e deliberando-se questões em concordância ou não. Esse foi um movimento contínuo de estudos e debates realizados pelo Colegiado.

Manuela (coordenadora de estágio) relembra a constituição dessa comissão responsável pela reelaboração do texto que levaria à proposta final do PPP.

⁵⁵ O curso tinha como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena – Resolução n° 01/2002, e Resolução n° 02/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.

⁵⁶ Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar.

No âmbito do Colegiado as discussões foram feitas em grupo das áreas de conhecimento. Então, foi tirado um grupo dos professores onde eles discutiam, pensavam em objetivos, numa proposta de disciplinas, de currículo e apresentavam para o Colegiado, que eram feitas as sugestões, novas sugestões, nova organização, e que voltava para o grupo, tanto de organização do Projeto Político-Pedagógico e isso ficou quase um ano letivo. No ano de 2007 que as discussões avançaram mais no âmbito do Colegiado da organização do PPP, até porque o prazo estava fechando, havia um prazo dado pelo Conselho Nacional para que essas novas diretrizes fossem colocadas em prática (MANUELA, 2011, p. 1)

O mesmo procedimento foi adotado em relação à discussão dos estágios. Manuela frisa que a opção do Colegiado foi pela realização dos estágios em instituições escolares: *“Decidimos que o âmbito seria escolar. Os estágios acontecem em instituições preferencialmente públicas, mas podendo também ocorrer em instituições privadas”*.

E a mesma coisa foi do projeto dos estágios, onde a gente pensou, os coordenadores de Estágio, I, II, III, IV, ainda era denominado de Estágio Supervisionado I, II, III, IV. A gente pensou, a partir do que a gente já vinha fazendo nos anos anteriores, se a proposta ainda estava adequada ou que modificações poderiam ser feitas para se adequar às novas diretrizes, sendo que a parte dos Estágios no âmbito de instituições não escolares, como a diretriz coloca, não foi abordado. Nós percebemos que no âmbito de quatro anos nós não tínhamos como trabalhar além das escolas ou instituições formais de ensino, as não formais, que entrariam os hospitais, as penitenciárias. (MANUELA, 2011, p. 1-2)

Em novembro de 2006, o GT apresentou novas proposições, que em seguida foram postas em discussão. Alguns apontamentos sugestivos de ordem estrutural foram elucidados, o que se repetiu nas últimas reuniões de dezembro, nas quais foram expostas novamente ao Colegiado as propostas retrabalhadas diante das indicações do coletivo, e levadas, outra vez, ao debate, gerando novos encaminhamentos. As sugestões foram: “discutir a Lei do FUNDEB⁵⁷ em conjunto com professores e alunos; estabelecer critérios para a convalidação das Atividades Acadêmicas Complementares; semestralizar disciplinas, a fim de melhor administração do grande número de disciplinas do Curso (o que não se efetivou) (ATA CPED nº 022 de 07/12/2006).

No que concerne à quantidade de disciplinas e à dificuldade de estruturação do currículo, Giovanna (professora depoente) afirma sua preocupação com a realização do

⁵⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. www.mec.gov.br. O Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Independentemente da origem, todo recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. www.fundegov.br

estágio pelos acadêmicos do/no 3º ano, indicando a possibilidade de semestralizar o curso, enxugando-o para obter maior dinâmica curricular.

Não há a necessidade de que o curso seja em cinco anos. Há a necessidade, sim, de se enxugar certas disciplinas. E aí pode até dizer assim: – Ah! Você está defendendo as metodologias. Mas eu acredito que no 1º e 2º anos do nosso PPP deste curso aqui, deste campus, esteja muito inchado com os fundamentos. Se diminuísse um pouco a carga horária ou inclusive que fosse semestralizado o curso, talvez haveria maior dinâmica entre as disciplinas e não sobrecarregaria os alunos no 3º ano, que é onde estão concentradas as metodologias, e são nove. Então, como que você quer que um aluno realize um estágio com qualidade se ele tem nove disciplinas das áreas de metodologia de ensino e ainda assim uma prática de estágio na Educação Infantil, que é o Estágio III? A meu ver, é impossível que haja qualidade e que seja possível esse aluno exercitar a sua formação diante dessa carga horária excessiva e desse pouco tempo em que ele vai pra escola. (GIOVANNA, 2011, p. 3)

Nos registros das atas de 2006, examinamos algumas fragilidades do curso, como a dificuldade sentida pelos docentes nas orientações de estágio; o descomprometimento dos acadêmicos; a ausência de horário específico na carga horária para orientação; dificuldades na articulação dos conhecimentos teórico-metodológicos com os estágios; a necessidade de as disciplinas de Prática de Ensino e as Coordenações de Estágios serem assumidas por professores efetivos para que possam dar continuidade nos trabalhos realizados; organização do currículo, considerando que o curso tem grande número de disciplinas.

O descomprometimento por parte dos acadêmicos parece-nos anterior a uma questão pedagógica, de responsabilidade do sujeito. Esse é um discurso que marca a sociedade capitalista, que induz uma cultura de valores e criação de significados, havendo um bloqueio na participação da construção do mundo público, de pertencimento, do sentido mais profundo do que é estar numa universidade, da consciência de ser um sujeito histórico-social.

Nosso discurso atual faz referência a como esse processo está sendo redefinido. Em vez de pessoas que participam na luta para construir e reconstruir nossas relações educacionais, políticas e econômicas, somos definidos como consumidores. Esse é o processo verdadeiramente excepcional, pois considera as pessoas em grande parte como se fossem estômagos ou receptáculos. Apenas usamos e reutilizamos o que está disponível. Não criamos. Quem faz isso são outras pessoas. Isso já é perturbador o bastante, mas em educação passa a ser verdadeiramente incapacitante deixar tudo a cargo dos guardiães da tradição, dos especialistas em eficiência e responsabilidade final, dos detentores do “conhecimento real” (APPLE, 2006, p. 27-28).

O processo de discussão continuou no ano letivo de 2007. Em reunião realizada em fevereiro, com a apresentação do currículo do curso definida na última reunião do GT, a coordenação retomou as discussões referentes à reformulação da proposta, a partir dos seguintes apontamentos: “retirada ou não da disciplina de Linguística Aplicada à

Alfabetização; inclusão da disciplina de Literatura e Infância; e a função do Seminário Integrador” (ATA CPED n° 002 de 15/02/2007).

Quanto à remoção da disciplina, foi argumentada inconveniência, dada a necessidade e importância do conhecimento da área para o reconhecimento de especificidades do processo de ensino da alfabetização, para a formação de professores da EI e séries iniciais do EF. Como notamos no dizer de Manuela, eleger as disciplinas que têm maior validade ao se elaborar um currículo é uma questão problemática:

Quando se elabora o currículo, eleger as disciplinas importantes ou não, essa discussão, esse medo sempre paira no Colegiado, a gente não pode dizer que não, e em qualquer curso isso é bem possível, porque o certo seria que todas tivessem o mesmo, a mesma validade no currículo. Mas, como articular isso e considerar isso dentro de um currículo pequeno, dentro de um tempo pequeno? A formação em quatro anos do Pedagogo ainda é pouca pela quantidade de coisa que ele tem que fazer ou se apropriar. (MANUELA, 2011, p. 3)

A redefinição do currículo coloca em evidência um jogo de disputas de áreas de conhecimentos, sobre o que Apple (2006) adverte em seu livro *Ideologia e Currículo* – a natureza política do currículo, do ensino e da educação em geral.

“Qual é o conhecimento de maior valor? (SPENCER). [...] os conflitos sobre o que devemos ensinar são agudos e profundos. Não é “apenas” uma questão educacional, mas inerentemente ideológica e política. Quer a reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais de cunho mais geral sempre estiveram presentes nas histórias de conflitos [...] (APPLE, 2006, p. 21). [grifo nosso]

O autor faz de outra maneira a mesma pergunta, destacando a natureza profundamente política do debate educacional: “De quem é o conhecimento de maior valor?” (idem). Em sua resposta, ele demonstra que essa não é simplesmente uma questão acadêmica, mas uma intensa discussão quanto às políticas educacionais e seus sistemas, que torna “os objetivos da área de negócios e da indústria seus próprios objetivos fundamentais e únicos” (APPLE, 2006, p. 21).

Na sequência da reunião de fevereiro, foi recomendado o encaminhamento da nova proposta a todos os professores, para que pudessem avaliar e fazer considerações que julgassem necessárias. Foi solicitada, também, a reelaboração por parte dos professores de suas ementas, que seriam discutidas por área – Didática/Currículo/Seminário Integrador; Estágio Supervisionado/OTPG; Fundamentos; Metodologias – em outros encontros.

Como de costume, na reunião de março de 2007, novamente, apresentaram-se alguns pontos a serem avaliados, entre os quais a inclusão ou não do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tendo como sugestão a inserção de um trabalho final, em forma de Artigo Científico, atrelado aos Estágios III e IV. Nesse texto, o acadêmico deveria definir uma

temática mais aprofundada, verificada no decorrer do Estágio, decisão que deveria constar no Regulamento de Estágio. Foram feitas, ainda, definições da retirada de Estágio Supervisionado I e II e da inclusão da Prática de Ensino I e II, no 1º e 2º anos, com 68 horas cada, e dos Estágios Supervisionados do 3º e 4º anos, 68 horas; e, devido ao fato de a carga horária do curso ser bastante ampla, recomendou-se: a) prorrogá-lo para cinco anos; b) prorrogá-lo para quatro anos e meio; c) ministrar cinco aulas por período; d) ministrar aulas aos sábados. Não houve definição naquele momento, pois os docentes consideraram a necessidade de avaliar todas as situações elencadas. (ATA CPED nº 003 de 06/03/2007).

Em outra reunião, foram apresentadas, mais uma vez, alterações quanto à proposta, realizadas pela comissão responsável pelo GT, que induziu ao debate em torno da diminuição da carga horária, bem como à retirada de algumas disciplinas do currículo. Um dos membros do Colegiado manifestou-se, justificando essa problemática, como limitadora da carga horária do Curso, um dos efeitos das *DCNPs* que dificultam a organização curricular (ATA CPED nº 004 de 15/03/2007).

Davi (professor) destaca a limitadora condição do *tempo* do curso, que põe em conflito a configuração do currículo. Para ele, o ideal seria a duração de cinco anos.

Talvez o mais adequado seria um Curso de Pedagogia com cinco anos para atender a essa realidade. Entretanto a gente sabe, e aí eu não tenho tanta segurança assim pra dizer, se o curso com cinco anos ele estaria adequado a realidade regional dos nossos alunos, e o tempo de cinco anos, se nós teríamos, tenho dúvidas, não tenho clareza disso, se teríamos interesse pelo curso com um período de cinco anos. (DAVI, 2011, p. 1)

Nesse impasse, o Colegiado optou por suspender os debates, pois necessitavam de maiores esclarecimentos por parte da PRG, sem os quais seria impossível dar continuidade ao trabalho para reformulação, deliberando o encaminhamento de um documento solicitando elucidações de caráter institucional. Naquele momento crítico de discussões, muitas vezes mais abrangentes que as questões pedagógicas e administrativas, o Colegiado era consciente da necessidade de resgatar o processo, até que a PRG se manifestasse. Tal prática mobilizou o setor à realização de reuniões com os coordenadores de curso de todos os campi, para esclarecimentos a respeito da reestruturação de seus projetos, o que viabilizou a retomada dos debates em Beltrão, tendo como assunto a questão do tempo de duração do curso. A posição do Colegiado era de que fosse um curso de cinco anos, com aulas de segunda a sexta-feira.

A fim de agilizar a elaboração final da proposta, devido ao prazo a ser protocolada, o Colegiado adotou alguns procedimentos, indicando comissões para discutir temas como “Avaliação; Metodologia; Estágio Supervisionado; Formas de avaliação ensino-

aprendizagem; Pesquisa; Extensão” – estipulando um limite para que cada grupo responsável encaminhasse os resultados dos estudos.

Em maio de 2007, foram apresentados em reunião os pontos discutidos no encontro realizado em Cascavel com a PRG (ATA CPED n° 007 de 08/05/2007), a qual solicitou que o currículo tivesse 80% (oitenta por cento) de disciplinas iguais entre os campi; que todos os campi implantassem a disciplina de TCC; e que o período de integralização do Curso fosse igual. Após debate com os representantes de cada campus, houve o consenso de que: a) todos os campi teriam a disciplina de Libras no último ano do Curso, 68 horas; b) O TCC deveria estar contemplado no 3° ano do curso, 68 horas; e c) Oitenta por cento (80%) das disciplinas seriam iguais. Porém, as opiniões quanto ao período para integralização do curso eram ponto de divergência: Cascavel ainda não havia definido; Foz do Iguaçu considerava quatro anos e Francisco Beltrão, cinco. No que se refere aos Estágios, Francisco Beltrão optou por 300 horas, ao passo que Cascavel e Foz do Iguaçu, por 400 horas.

Sophia relembra essas vivências, alegando que, embora a instituição se constitua como universidade, contrapontos existem e podem ser presenciados.

Nós teríamos mais isso, não adiantávamos [sic] pensar um curso, porque nós temos resoluções, e as resoluções, a legalidade da Unioeste diz o quê? Que os cursos de formação de graduação em campi diferentes devem ter 80% de disciplinas iguais. Então, nós teríamos mais este desafio, para dialogar. Eu acho, assim, que foi uma grande participação, porque nós nos reunimos antes para tentar fazer um exercício junto com as Diretrizes, estudando, aí sim, o que é a Pedagogia e tentando levar esse debate para o Colegiado. É claro, se pensar, teve momentos que foi exaustivo [sic], e as pessoas cansam. Mas teve uma participação significativa de tentar reconstruir. (SOPHIA, 2011, p. 4)

A universidade, instituição inserida no contexto sócio-político-cultural, estabelecida por normas e dispositivos legais, desfruta de certa autonomia e também se produz como sujeito coletivo – agir dos profissionais e seus campi. Seu desafio se pauta na integração entre os campi, na tentativa de vencer barreiras, a fim de trabalhar de forma coletiva, já que se configura como universidade. Mesmo constituída por multicampi, parece ainda desenvolver seu trabalho de maneira isolada.

Devido às deliberações institucionais, o Colegiado do curso de Francisco Beltrão precisou reduzir disciplinas do currículo, frente ao impasse do tempo. Beatriz, do mesmo modo que Davi e outros entrevistados, afirmou que o ideal seria um curso de cinco anos.

Nós temos Curso de Pedagogia em Francisco Beltrão, Cascavel e Foz do Iguaçu, mas na reunião coletiva não houve o consenso de cinco anos. Nós queríamos cinco anos, mas os outros campi, quatro anos. Ou seja, vamos ter que nos organizar em quatro anos para pôr 3.200 horas. Matematicamente isso não cabe, e fundamentalmente não. (BEATRIZ, 2011, p. 7)

Na reunião com a PRG também ficou acordado: a) que o Colegiado definiria quem será o coordenador de ECS; b) a carga horária dos trabalhos de coordenação de Estágio para os períodos matutino e noturno – 2º ano – professor-coordenador assume a disciplina de Prática, com 4h de disciplina, 2h para a Coordenação e mais 4h para apoio didático; os Coordenadores dos 3º e 4º anos teriam – 4h para a disciplina, 2h para a Coordenação, mais 4h para apoio didático; c) os Estágios ficam organizados como disciplinas.

Em julho de 2007, o PPP estava sendo analisado pela PRG, e o Colegiado aguardava respostas para dar encaminhamentos e deliberações finais quanto ao novo projeto (ATA CPED nº 011 de 05/07/2007).

Em virtude do recebimento do parecer referente à proposta do Curso de Pedagogia de Francisco Beltrão, que, de acordo com a PRG deveria ser entregue a tramitação até o dia 10/08/07, realizou-se a reunião extraordinária em julho (ATA CPED nº 012 de 26/07/2007). De acordo com o parecer, algumas questões deveriam ser revisitadas: “1) tempo de integralização do Curso – quatro ou cinco anos? 2) número de vagas – 40 ou 45?; 3) estágios nos 3º e 4º anos – rever nomenclatura de Prática Pedagógica; 4) aumentar carga horária de TCC de 68 para 136 horas?; 5) reavaliar prolongamento de integralização mínima I e II” (ATA CPED nº 012 de 26/07/2007). Nessa reunião, foi apresentado também um ensaio do currículo com o tempo de integralização de quatro anos, sabendo da possível rejeição de cinco. Mesmo em desacordo, por não haver um consenso, o tempo de integralização do curso se manteve, tendo o Colegiado acatado as sugestões da PRG, reduzindo de cinco para quatro, devido à disparidade entre os cursos. Optaram, assim, por não ter a disciplina de TCC E aceitaram a abertura de 45 vagas para ingresso no curso.

Em relação à orientação recebida pela PRG para substituir a nomenclatura dos estágios do 3º e 4º anos, de *Prática Pedagógica* para *Estágio Supervisionado*, decidiram que as disciplinas seriam denominadas de *Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado III*, no 3º ano e, *Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado IV*, no 4º ano, o que, porém, não prevaleceu. A sugestão de juntar as disciplinas I e II no mesmo ano, ou modificar as nomenclaturas, evitando assim, o excesso de pré-requisitos, ficou de ser reavaliada.

Na efervescência das discussões algumas debilidades e alguns desacordos podem ser elucidados: diminuição de carga horária de disciplinas para dar espaço às orientações de Estágio; diminuição de uma hora-aula em disciplinas de Fundamentos para reorganização do currículo; deslocamento de disciplinas para o 2º ou 3º ano, salientando a necessidade de que as mesmas fossem trabalhadas antes ou durante a realização dos Estágios; possibilidade de alocação de todas as disciplinas de segunda a sexta-feira (concretamente, evidenciou-se como

impossível, em razão da carga horária do curso); o aumento de uma hora-aula da disciplina de Prática de Ensino no 3º e no 4º ano, dentre outras questões.

Todas essas questões decorreram da horizontalidade das *DCNPs*, que interferiram propositalmente no projeto formativo do curso, o qual abrange, de modo significativo, a preparação de profissionais para a EI, anos iniciais do EF e a organização do trabalho pedagógico e de gestão escolar.

Em reunião de agosto de 2007, foi apresentada a primeira definição do currículo⁵⁸. Ficou acordado que a disciplina de Prática Pedagógica, do 3º e 4º anos, corresponderia às orientações de Estágios ministradas em horário contrário ao de ingresso no curso, aos sábados ou conforme acordo entre orientador e orientando. As nomenclaturas das disciplinas e as ementas ficariam de ser revistas pelos docentes e rediscutidas e a definição de carga horária para orientação de estágio, Prática Pedagógica III e IV foi reafirmada no Regimento. Além disso, optou-se pela permanência da configuração dos estágios, conforme proposta anterior. Ademais, discutiu-se a ausência de critérios para a convalidação das Atividades Acadêmicas Complementares (AAC), avaliadas no decorrer do curso de forma anual. Deliberaram, ainda, 168 horas no decorrer do curso, com obrigatoriamente 68 horas de participação nas Semanas Acadêmicas, e facultativo o mínimo de 20 horas de participação em atividades de Pesquisa; 20 horas em atividades de Extensão; 40 horas nas Atividades de Ensino; 20 horas em atividades de Monitoria e 20 horas em Comunicação Cultural (ATA CPED nº 014 de 10/08/2007).

Em reunião extraordinária, realizada igualmente em agosto de 2007, a proposta do PPP foi apresentada outra vez, com revisão final, junto ao Colegiado, tratando acerca dos seguintes pontos: a) aumento da carga horária total do curso; b) carga horária das atividades práticas para serem trabalhadas por meio de seminários integradores, organizados pelos professores de cada ano, com os acadêmicos; c) supervisão dos estágios de 3º e 4º anos, de

⁵⁸ Currículo: **1ª Série:** Sociologia da Educação I – 102 horas; Psicologia da Educação I – 68 horas; Filosofia da Educação I – 68 horas; Literatura Infantil – 68 horas; História da Educação I – 102 horas; Metodologia da Pesquisa – 68 horas; Fundamentos da Educação Especial I – 68 horas; Didática I – 68 horas; Prática Pedagógica I – 68 horas. **2ª Série:** Sociologia da Educação II – Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil – 102 horas; Filosofia da Educação II – 102 horas; Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar I – 68 horas; Psicologia da Educação II – 102 horas; Didática II – 102 horas; História da Educação II – 68 horas; Prática Pedagógica II – 68 horas. **3ª Série:** Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa – 68 horas; Fundamentos da Educação Especial II – 68 horas; Política Educacional – 102 horas; Prática Pedagógica III – 136 horas; Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil – 68 horas; Fundamentos da Matemática I – 68 horas; Arte e suas Manifestações – 68 horas; Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar II – 68 horas; Ciências – 102 horas. **4ª Série:** Currículo Escolar – 102 horas; Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar III – 102 horas; Fundamentos da Alfabetização e da Língua Portuguesa – 68 horas; Metodologia da História – 68 horas; Metodologia da Geografia – 68 horas; Libras – 68 horas; Fundamentos da Matemática II – 68 horas; Educação, Corpo e Movimento – 68 horas; Prática Pedagógica IV – 136 horas (ATA CPED nº 014 de 10/08/2007).

forma direta; d) definição das AAC – comunicação e expressão cultural deveriam ser vinculadas à área de educação – cada atividade terá ter validade de 4h; apresentações de trabalhos serão avaliadas, contando 5h cada; serão obrigatórias 60h de participação nas semanas acadêmicas promovidas pelo curso; e) aprovação do currículo⁵⁹; f) carga horária total do curso – 2.856 horas de disciplinas; 160 horas de Atividades Acadêmicas Complementares e 316 horas de Estágio Supervisionado, perfazendo uma carga horária total de 3.332 horas (ATA CPED n° 017 de 29/08/2007). Por fim, foram efetuadas as devidas alterações e o PPP foi aprovado por unanimidade de votos.

Em outubro de 2007, a reunião tratou da elaboração e aprovação do Regulamento de Estágio Supervisionado, ressaltando a necessidade de revisitar esse documento, em virtude do novo PPP, que entraria em vigor no ano letivo de 2008 (ATA CPED n° 020 de 08/10/2007). O Regulamento foi reelaborado, ficando em consonância com o novo projeto e as *DCNPs*. O Colegiado foi favorável para que cada ano tivesse uma coordenação de Estágio Supervisionado⁶⁰, com carga horária de até 4h, vinculada à Prática de Ensino, sendo que o professor que assume a disciplina assumirá a Coordenação do Estágio. Foi discutido o número de orientandos por professor-orientador, com indicação de, no máximo oito alunos por professor efetivo. Tal questão foi rediscutida com alteração de, no máximo, doze orientandos.

⁵⁹ Currículo: **1ª Série:** Didática I – 102 horas; História da Educação – 102 horas; Filosofia da Educação – 68 horas; Psicologia da Educação I – 68 horas; Metodologia da Pesquisa – 68 horas; Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva I – 136 horas; Sociologia da Educação I – 68 horas; Prática Pedagógica I – 68 horas; Estágio Supervisionado – 68 horas. **2ª Série:** Psicologia da Educação II – 102 horas; Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil – 102 horas; Filosofia da Educação II – 102 horas; Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar I – 136 horas; Sociologia da Educação II – 102 horas; História da Educação II – 68 horas; Prática Pedagógica II – 68 horas; Estágio Supervisionado – 68 horas. **3ª Série:** Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa – 136 horas; Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar II – 102 horas; Prática Pedagógica III – 136 horas; Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil – 68 horas; Didática II – 68 horas; Fundamentos da Matemática – 136 horas; Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências – 102 horas; Estágio Supervisionado – 90 horas. **4ª Série:** Currículo Escolar – 102 horas; Política Educacional – 102 horas; Literatura Infantil – 68 horas; Metodologia da História – 68 horas; Metodologia da Geografia – 68 horas; Libras – 68 horas; Política Educacional – 68 horas; Arte e suas Manifestações – 68 horas; Educação, Corpo e Movimento – 68 horas; Prática Pedagógica IV – 136 horas; Estágio Supervisionado – 90 horas (ATA CPED n° 017 de 29/08/2007).

⁶⁰ Cabem às coordenações de estágios as seguintes tarefas: I – garantir a execução coletiva das atividades do Estágio Supervisionado estabelecidas no regulamento de estágios em conformidade com o Projeto Político-Pedagógico do curso; II – articular e cumprir calendário de atividades; III – coordenar reuniões com discentes, supervisores e demais docentes que atuam nos anos envolvidos com o estágio; IV – manter contato com a Secretaria Municipal de Educação, Núcleo Regional de Ensino e demais instituições que envolverão estágio, para definição de escolas e divulgação da proposta de estágio do Curso de Pedagogia; V – organizar Seminário de Prática de Ensino; VI – coordenar o planejamento, execução e avaliação de estágios do curso, de conformidade com os Planos de Ensino. (Unioeste, RESOLUÇÃO n° 109/2008, art. 16º). Cabe destacar o inciso V – Organização do Seminário de Prática de Ensino, como espaço de debates sobre as vivências no/do estágio, podendo ser significado como espaço da formação política na universidade pelas contribuições advindas da prática. Momento que possibilita tempo-espaço para os acadêmicos pensarem sobre o seu agir docente-pesquisador-gestor no processo educativo proporcionado pela prática dos estágios, e compartilhando com os colegas.

Mesmo resumidamente, o recorte textual das atas e falas dos entrevistados constata um movimento mobilizador do/no Colegiado do Curso de Pedagogia de Francisco Beltrão, que contou com uma significativa participação de seus membros (cf. fala Sophia). Esses eventos podem ser considerados como instituição do espaço político, fortalecido pela representatividade na participação de fóruns organizados pelas universidades paranaenses, nacionalmente, que buscaram debater e socializar temas referentes à reformulação dos PPPs.

Muita participação. Nós fizemos umas 20 reuniões, sem contar que esse processo não se esgotou. Tão logo começaram os debates aqui no Paraná, e eu lembro que o primeiro Fórum – se institui um Fórum Estadual de discussões permanentes sobre os Cursos de Pedagogia, e cada curso tinha um representante. Na época eu fui como representante, então, eu participei de vários Fóruns, e nós trazíamos os resultados pra discutir com os Colegiados, pra ver o que nacionalmente, e nos Estados, estavam pensando para os rumos do Curso de Pedagogia. E é claro que o estágio vai aparecer implicitamente nas discussões do curso. (SOPHIA A, 2011, p. 4)

Esse processo contínuo de debates que objetivou a readequação da proposta político-pedagógica do curso mobilizou o Colegiado, com realização de inúmeras reuniões, a fim de (re)pensar e (re)discutir suas intenções formativas. Porém, Sophia lamenta ter havido tempo insuficiente diante do prazo de entrega do documento final e das dúvidas sentidas pelas instituições, em razão de as *DCNPs* não serem tão esclarecedoras de concepções fundamentais na formação do Pedagogo.

Com as *DCNPs*, o Curso de Pedagogia de Francisco Beltrão reestruturou seu PPP e discutiu o formato dos estágios, que mantiveram a mesma base. Em síntese, o projeto manteve a concepção de formação e atuação do Pedagogo. O aporte teórico e alguns depoentes alegam que diretrizes não avançaram as discussões que deveriam sobre a formação do Pedagogo e que cada área educacional se fechou nas suas contestações desvinculadas do diálogo coletivo, o que facilitou debates corporativos, de interesses grupais.

Definida após intensas discussões da reestruturação do PPP, energizadas com a homologação das *DCNPs*, a configuração dos estágios no Curso de Pedagogia de Francisco Beltrão, com carga horária total de 724 horas, sendo 408 teóricas e 316 práticas, é sistematizada na Tabela 6 (cf. capítulo 3, p. 138). Ao questionar a gênese da configuração do ECS (cf. formato no PPP/2008), Beatriz afirma que é anterior ao novo PPP, originada num processo de discussões desde 2001, fortalecida em 2003. Na readequação do novo projeto, alguns encaminhamentos da proposta anterior se mantiveram, porém certos aspectos conceituais foram aprofundados e pontuados, principalmente com relação à característica do estágio no 1º e 2º anos do curso.

Ele tem/teve mais ou menos o mesmo encaminhamento, mas eu acho que a gente deu uma profundidade maior, uma profundidade conceitual neste projeto e uma profundidade de observação de prática dos estágios. Então, o **1º ano** ele tem, ele está bem pontuado nesse PPP o que não estava no anterior, a questão da função social da escola. Qual é a função social da escola? Os alunos reconhecerem os diversos espaços educativos, fazem essa observação, essa caracterização. Isso estava pouco organizado no PPP de 2004, mas ele vem muito mais, vem com um eixo muito maior agora. No **2º ano** aparece a questão do histórico do Curso de Pedagogia, o estudo sobre o Projeto Político-Pedagógico, mas hoje ele vem muito mais organizado. O estágio do **3º ano** ele tem a mesma configuração, mas ele hoje opta a partir desse projeto do trabalho específico com os Centros de Educação Infantil e o trabalho com todas as turmas do CMEI⁶¹. Então não são só as crianças maiores que vão ter estagiários, mas são os bebês também. E o **4º ano** ele vem com essa mesma configuração, muda um pouquinho, a carga horária, mas ele vem. O que eu penso que essa reconfiguração ajudou também, nessa reconfiguração de cunho conceitual, foi que hoje também nós temos um quadro de docentes efetivos no estágio. (BEATRIZ, 2011, p. 3-4)

Manuela também ressalta a configuração dos estágios, sustentada pela perspectiva investigativa. Suas características podem ser resumidas em: 1º ano enfatiza a reflexão sobre a função social da escola, seu cotidiano e a formação/o trabalho docente; 2º ano salienta a organização pedagógica e gestão escolar; 3º e 4º anos, assim respectivamente, sem perder de vista a pesquisa e OTP/gestão, realçam o caráter da regência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (cf. Tabela 7, mais adiante).

Quanto ao estágio do 2º ano, ela declara o seguinte:

O trabalho da Gestão Escolar é muito mais de pesquisa do que um estágio como regência ou o aluno trabalhando como Pedagogo. Ele não vai atuar como Pedagogo, como na regência que se pensa, como um estágio que se pensa que o aluno atue, ele não faz isso. Ele tem um caráter apenas do aluno conhecer a atividade do Pedagogo enquanto gestor escolar ou coordenador pedagógico, como também é conhecido. Fica a regência mesmo na Educação Infantil e anos iniciais do EF, foi uma questão do Colegiado em não abranger ainda mais o estágio para essas outras instituições, que nós não tínhamos fôlego para assumir, até porque houve uma polêmica quanto ao tempo do curso, se quatro anos era suficiente. Chegamos à conclusão que não era. Quatro anos e meio? Mas a universidade é anual, não é semestralizada. Cinco anos? Se achou que era muito para a característica de alunos que temos, então, decidimos fazer em quatro anos tendo no currículo aulas aos sábados. (MANUELA, 2011, p.2)

Considerado como componente curricular, o *Estágio Supervisionado* (ES)⁶² é parte do processo de ensino-aprendizagem, mantendo coerência com a unidade teórico-prática, em que o acadêmico estagiário desenvolverá atividades que integrem a programação curricular de cada curso, conforme convênio com as unidades concedentes de estágio, sendo acompanhado

⁶¹ Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI).

⁶² Os estágios supervisionados dos cursos de graduação da Unioeste são regulamentados pela Resolução nº 385/2008, que leva em consideração a LBD nº 9.394/96, em especial o art. 82, a Lei do Estágio nº 11.788/2008 e o Estatuto da instituição; bem como pela Resolução nº 109/2008-Cepe – Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia – campus de Francisco Beltrão.

e orientado pelo orientador, supervisor, docente da disciplina, bem como, se necessário, pelo coordenador de estágio (Unioeste, RESOLUÇÃO nº 385/2008, art. 2º).

O ES ficou assim delineado, levando em conta as diretrizes e normas gerais para a sua organização e o seu funcionamento⁶³: Estágio Supervisionado I e II, com 68 horas práticas; 1º e 2º anos enquadram-se na modalidade de orientação *indireta*, via relatório, orientado pelo professor da disciplina; Estágio Supervisionado III e IV, com 90 horas práticas; para os 3º e 4º anos, a modalidade de orientação é *direta*, orientado pelos professores do Colegiado do curso (Unioeste, PPP, 2008).

As modalidades de orientação de estágio podem acontecer de forma *direta*, *semidireta* e *indireta*, deliberadas junto ao Colegiado, desde que estejam no Regulamento de Estágio e no Plano de Ensino, considerando a especificidade de cada curso.

I – *direta*: consiste no acompanhamento, na orientação e na avaliação efetuada pelo orientador de estágio, direta e continuamente, das atividades planejadas e desenvolvidas nos campos de estágio ao longo de todo o processo; II – *semidireta*: consiste no acompanhamento e orientação do planejado por meio de visitas sistemáticas ao campo de estágio para verificação do desenvolvimento do plano de estágio, complementando-as com entrevistas e reuniões com os estagiários, bem como manter contatos com o supervisor técnico responsável pelo estagiário; III – *indireta*: consiste no acompanhamento feito via relatórios. (Unioeste, RESOLUÇÃO nº 385/2008, art. 24º).

Os *estágios* são classificados em obrigatórios e não obrigatórios. Os *obrigatórios* constituem-se em “disciplinas integrantes da grade curricular do curso, com carga horária prevista no PPP como requisito para aprovação e obtenção de diploma, obedecendo às DCNs”; já os *não obrigatórios* são considerados “como atividade acadêmica complementar à formação acadêmico-profissional, realizada por livre escolha do discente, podendo ser desenvolvido em qualquer período do curso, respeitando o itinerário formativo do discente” (Unioeste, RESOLUÇÃO nº 385/2008, art. 5º).

Vários são os campos de estágio, constatados na mesma resolução, art. 8º, em organizações de caráter público e privado; comunidades; grupos populacionais específicos; áreas geográficas definidas; instituições de ensino, núcleos/grupos de pesquisa ou extensão; profissionais liberais de nível superior, devidamente registrados em seus conselhos; setores da Unioeste que apresentem possibilidades de atuação relacionada à formação profissional e acadêmica do estudante; e as licenciaturas o realizam, prioritariamente, em instituições educacionais públicas. A escolha dos campos de estágio, conforme art. 9º, deve levar em conta alguns requisitos, como: a existência de infraestrutura de recursos materiais e humanos;

⁶³ Resolução nº 385/2008-Cepe – Regulamento das Diretrizes Gerais para os Estágios Supervisionados dos cursos de graduação da Unioeste.

aceitação das condições de orientação e avaliação pela Unioeste; indicação de profissional habilitado para supervisão do estagiário; e anuência e acatamento às normas dos estágios da Unioeste (Unioeste, RESOLUÇÃO nº 385/2008).

O ES no Curso de Pedagogia em Francisco Beltrão objetiva:

- I – vivenciar as práticas cotidianas da Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar, caracterizando-as, a fim de construir categorias de análise necessárias para sua compreensão e atuação profissional;
- II – propiciar a reflexão e análise das práticas pedagógicas vivenciadas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- III – contribuir na formação do Pedagogo como articulador do trabalho pedagógico nos diferentes níveis e modalidades de ensino. (Unioeste, RESOLUÇÃO nº 109/2008, art. 4º).

Novamente, constatamos as escolhas na formação do Pedagogo em Beltrão, perante a flexibilidade curricular. A formação oferecida busca profissionalizar para o exercício da função de professor na EI, nos anos iniciais do EF e para atuação na OTPGE em diferentes modalidades de ensino. Isso é reafirmado por Sophia – “[...] *é uma questão histórica do Curso de Pedagogia do campus de Francisco Beltrão, opção desde o primeiro momento foi a docência, foi a formação anos iniciais e a Educação Infantil*”, depois se agrega à OTPGE, que está anexa à ampliação do conceito de docência, numa perspectiva de professor-gestor. Essa ampliação conceitual de docência expande as dimensões da atuação do Pedagogo, não se restringindo aos processos de ensino-aprendizagem. Ela compreende, também, aspectos da gestão do ensino, da organização escolar e das relações da escola com a comunidade.

Destaca Saviani (2008) que esse é um exemplo da própria ambiguidade das *DCNPs*, pois consideram o curso Licenciatura, no entanto, deixa a possibilidade para que as IES escolham, igualmente, a formação do gestor, anteriormente oferecido em cursos de bacharelado. Segundo Kuenzer (2010), essas diretrizes estão atravessadas pelo aligeiramento e pela fragmentação na formação dos profissionais da educação, interrompida por uma ideologia de valores de uma sociedade competitiva, individualista e presentista. É preciso reivindicar uma formação com maior domínio de fundamentos teóricos, pois esses darão mais base para os metodológicos, afirma a autora. Os cursos de formação oferecem muito mais a dimensão técnica – *do saber fazer* – em detrimento de uma formação teórica, que está sendo secundarizada por um pragmatismo utilitarista com primazia do conhecimento tácito apoiado na prática e com a prática, desfocado da *práxis* e da *ética*, e o que se vê é o aligeiramento do processo formativo, além do esvaziamento da formação política.

No que concerne às questões pontuadas por Kuenzer, precisamos questionar, sem responder de forma abstrata, declara Apple (2006, p. 24): “*Qual a relação entre cultura e*

economia? Como uma ideologia funciona?” Mesmo implicitamente, são questões que interferem nos estágios.

Assim, precisamos investigar rigorosamente a forma e o conteúdo do currículo, as relações sociais [...] e as maneiras pelas quais conceitualizamos essas coisas, como expressões culturais de determinados grupos em determinadas instituições e em determinadas épocas (APPLE, 2006, p. 24).

No curso de Francisco Beltrão, os estágios são oferecidos a partir do 1º ano, ligados a uma sequência de disciplinas, com carga horária total de 316 horas denominadas de: 1º ano – “*Prática de Ensino e Pesquisa sob forma de Estágio Supervisionado I*” e 2º ano – “*Prática de Ensino e Pesquisa sob forma de Estágio Supervisionado II*”, com 68 horas cada, e 90 horas cada para o 3º ano – “*Prática de Ensino e Pesquisa sob forma de Estágio Supervisionado III*” e 4º ano – “*Prática de Ensino e Pesquisa sob forma de Estágio Supervisionado IV*” (Unioeste, RESOLUÇÃO nº 109/2008, art. 9º). Correspondem às atividades de: observação e caracterização das diversas instituições de ensino; participação em reuniões de pais, professores, conselhos de classe, planejamento e elaboração do PPP; entrevista com gestores escolares, nas suas funções de direção/administração, coordenação, orientação, supervisão; elaboração e desenvolvimento de Projetos de Ensino, na EI e nos anos iniciais do EF; reflexões sobre as práticas vivenciadas; aprofundamento teórico-metodológico sobre problemáticas evidenciadas durante o estágio e sistematização dos estudos e reflexões, configurando-se na elaboração e apresentação de trabalho de curso (Unioeste, PPP, 2008).

Conceitualmente, o estágio dá forma e conteúdo pela nomenclatura utilizada – “*Prática de Ensino e Pesquisa sob forma de Estágio Supervisionado*”-, o que significa dizer que ele está atrelado não somente à prática de ensino, mas também à pesquisa do ambiente educativo/social de onde ele se realiza. A essa concepção Pimenta e Lima (2010) denominam *estágio como pesquisa e pesquisa no estágio*.

Entretanto, essa perspectiva deixa a desejar, na opinião de alguns professores, talvez pela compreensão conceitual de pesquisa. Alguns são categóricos quanto ao viés da pesquisa no estágio, principalmente em anos finais do curso, onde o foco seria a docência, reduzindo o tempo para reflexões necessárias à “*formação do professor*”.

Eu percebo, assim, a gente faz o estágio [regência] e depois os alunos ficam extremamente preocupados porque eles têm que escrever um artigo. Ele tem um viés de pesquisa, pesquisa docência, mas não é pesquisa naquilo que eles fizeram. Eles elegem um tema recortado daquilo que viram e quase se matam pra escrever um texto. Enquanto isso (e eu venho discutindo isso), nós perdemos todo o tempo que seria das discussões das nossas práticas: Como fomos? O que avançamos? Como é que nós discutimos o conteúdo metodologicamente? Manejo de classe? Porque a gente faz a observação, da observação vamos pra regência e da regência vamos para

um artigo, para uma pesquisa, para um relatório com cara de artigo, que tenha brotado de uma pesquisa, de uma situação que ocorreu no estágio, e eles elegem um tema, escrevem sobre o tema e fica toda a reflexão do estágio em segundo plano. Eu não gosto deste perfil, de no estágio você querer ter um pesquisador, que não é a prática de estágio. Se fosse a prática de estágio, ótimo, mas de eleger um tema, porque eu penso que em todas as disciplinas, em todos os momentos dá pra você pedir pro aluno fazer artigo, toda a licenciatura vai em cima do professor-pesquisador. (MARIA EDUARDA, 2011, p. 3)

Outros participantes ressaltam a pesquisa no estágio como algo significativo, pois traz elementos para discutir a prática educacional, a prática docente.

A prática da regência traz elementos para o aluno, elementos de uma prática docente. O fato de o aluno estar lá na escola ele traz elementos pra pesquisa, que antes ele não se dava conta e nem sempre o professor explicita isso. Por exemplo, existe todo um referencial teórico das políticas educacionais, que não levam em consideração, por exemplo, o cotidiano da escola, o chão da escola. Quer dizer, as políticas educacionais implementadas no Brasil hoje são produzidas a partir da hierarquia, das instituições do Estado e o chão da escola é pouco visível. Então, você tem lá uma série de discussões de política salarial, mas o aluno não se dá conta das condições de trabalho docente, e quando ele está lá ele percebe esse divórcio. Esses elementos que ele não conseguia visualizar na universidade, nos fundamentos e nas referências, ele vai vivenciar, vai perceber no período da regência e aí traz esses elementos pra uma reflexão. E aí me parece que está o grande objeto da pesquisa. (DAVI, 2011, p. 3)

Para Gabriel (professor), é potencial do estágio trazer elementos para a discussão. “*O estágio, sendo esse elemento potencial mediador da dinâmica real da prática educativa, onde os alunos podem ter um contato mais direto, não quer dizer que eles não tenham outros contatos nas outras disciplinas, mas o estágio em si é esse elemento*” (GABRIEL, 2011, p. 6). Esse depoente enfatiza o estágio como potencializador da real prática educativa. A perspectiva da pesquisa no estágio, do 1º ao 4º ano do curso, pode ser considerada outro *núcleo formativo*, porém é questionável sua articulação com as demais disciplinas.

O mais curioso ainda seria esse outro *núcleo formativo*. Ou seja, a pesquisa em si seria a capacidade que nós estaríamos desenvolvendo no aluno, que ele estivesse preocupado constantemente com o movimento, as transformações do real e que ele percebesse como iria mobilizar conhecimentos, como que ia mobilizar de certa forma métodos para acompanhar esse movimento do real, porque o real está em transformação. Então, fazer pesquisa na formação do educador está constantemente o quê? Apropriado de mecanismos para acompanhar a transformação da prática, por isso que ele tem que, por exemplo, naquele momento, saber estabelecer um método de leitura daquela nova problemática que surgiu pra ele. Se a pesquisa é isso, nós poderíamos pensar, mas tem um núcleo formativo chamado de Metodologia da Pesquisa no Curso de Pedagogia. Como é que ele se casa com o estágio? Já que o estágio é um movimento potenciador. Então, será que há um movimento disciplinar na disciplina de Metodologia de Pesquisa em si mesmo, que não faz conexão com nenhum grupo formativo? O elemento potencial do estágio deveria ser um elemento articulador do fazer pesquisa sobre o movimento da realidade. (GABRIEL, 2011, p. 5-6)

Arthur também elenca as contribuições do estágio tanto para a prática do *ensino* como para a *pesquisa* (grupos de pesquisa), evidenciando temáticas a serem investigadas e problematizadas em âmbito escolar.

Se você ficar atento à vida da escola, à dinâmica ali, lhe dá uma série de problemáticas, que poderiam estar sendo estudadas. *O estágio pode fazer isso, o estágio pode trazer para dentro do curso, e aí ser objeto de pesquisa para subsidiar inclusive o ensino.* (ARTHUR, 2011, p. 2)

Durante a entrevista, Arthur relatou sua experiência de pesquisador com projetos de iniciação científica, tendo a problematização emergido das observações realizadas durante o estágio ao acompanhar seus alunos. Tal pesquisa está contribuindo com e subsidiando o ensino, sua disciplina, ao trazer elementos para análise e exemplificações de certos conceitos teóricos.

A Resolução nº 109 normatiza, ainda, do art. 10º ao 15º, que os estágios do 1º e 2º anos do curso podem ser realizados no município de prioridade do acadêmico; já os do 3º e 4º anos devem ser desenvolvidos no município sede do campus da Unioeste. A periodicidade do estágio de observação e regência segue um cronograma de atividades estruturado pelos campi e coordenação dos estágios, discutido em Colegiado. Os estágios são constituídos de coordenadores e docentes do Colegiado do curso, que atuam como orientadores e supervisores dessas atividades. A supervisão do estágio⁶⁴ nos 1º e 2º anos acontece na modalidade indireta, e os estágios nos 3º e 4º anos, de forma direta. (Unioeste, RESOLUÇÃO nº 109/2008)

Assim sendo, em Francisco Beltrão, os estágios I e II são organizados/realizados respeitando o calendário escolar e as atividades pedagógicas das instituições de ensino, em diversas modalidades. O Estágio III, desenvolvido especificamente nas instituições de EI, respeita essa dinâmica curricular, e o Estágio IV, realizado em período contrário da matrícula do aluno, respeita a organização pedagógica das instituições de ensino dos anos iniciais do EF.

Os ementários das disciplinas de estágio, disponibilizados na Tabela 7, explicitam as características de cada um e reafirmam o viés da pesquisa. Eles são constituídos de carga horária teórica e prática, com as APCCs nos primeiros anos. Cabe-nos elucidar que a carga horária dos estágios III e IV não se completa na dinâmica semanal, sendo deslocada para os

⁶⁴ Aos supervisores de estágio cabe: I – conhecer e atuar a partir do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia; II – cumprir com as ementas e os objetivos do Plano de Ensino; III – subsidiar e acompanhar as atividades do estágio, orientando, coordenando e avaliando os projetos elaborados coletiva e individualmente, construídos a partir da proposta de estágio supervisionado; IV – elaborar e cumprir, coletivamente, o calendário de atividades, conforme cronograma previsto; V – proceder à análise dos relatórios, artigos e demais produções acadêmicas na disciplina de Estágio Supervisionado, a fim de garantir o cumprimento do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia. (Unioeste, RESOLUÇÃO nº 109/2008, art. 17º).

sábados, geralmente com atividades de orientação das práticas ou em horários contrários à matrícula do acadêmico. Beatriz relata essa situação e reafirma que o ideal seria um curso de cinco anos.

Se eu for pegar a disciplina de *Prática de Ensino e Pesquisa sob a forma de Estágio Supervisionado III*, mudou até o nome, ter muito claro isso, mudou até o nome, ela tem 226 horas, mas eu tenho duas aulas por semana. Se você fizer uma comparação com as outras disciplinas no sentido de carga horária, duas aulas por semana seriam 68. Onde fica a restante? Onde fica essa carga horária restante? Tem que ser feita em outro horário, mas nossos alunos são trabalhadores, eles trabalham o dia todo para vir pra universidade à noite. Penso que esse é um limitador. (BEATRIZ, 2011, p. 6)

Nós temos todo um aprofundamento conceitual, parte conceitual que está sendo trabalhada, mas esta questão prática e objetiva de você ter o tempo de trabalhar com os alunos, nós não temos. O ideal seria um curso de cinco anos, não para acrescentar mais disciplinas, mas para você poder ter dentro do próprio curso seminários integradores de discussão. Uma disciplina como essa de 226 horas ela teria semanalmente quatro aulas por semana. Isso dá para você fazer um trabalho de fundamentação com os alunos, planejamento de aulas, de reunião com os professores, de um acompanhamento nas orientações de estágio. Essa é uma das problemáticas. (BEATRIZ, 2011, p. 7)

Tabela 7. – Ementas das Disciplinas de Estágio Supervisionado – PPP de 2008 –
Curso de Pedagogia – Unioeste, Campus Francisco Beltrão/PR.

Ementas – Disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado				
Disciplina: Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado I				
Carga Horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
136	68	68		15
Ementa: Função social da escola. O trabalho e a formação docente: perspectiva histórica da Prática de Ensino, as concepções de estágio supervisionado, relação teoria e prática e suas implicações. Compreende o levantamento e análise de dados sobre o cotidiano escolar e o trabalho do professor.				
Disciplina: Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado II				
Carga Horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
136	68	68		15
Ementa: História do Curso de Pedagogia no Brasil. Análise do contexto da organização do trabalho pedagógico e administrativo da Educação Básica: Projeto Político-Pedagógico. Participação, caracterização e reflexão das instâncias organizativas no interior da instituição escolar.				
Disciplina: Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III				
Carga Horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
226	136	90		
Ementa: Análise da dimensão ética, política, técnica da prática pedagógica da Educação Infantil. Compreende as etapas de orientações teórico-metodológicas, observação, planejamento de ensino para a Educação Infantil, regência, reflexões sobre as práticas vivenciadas. Aprofundamento teórico-metodológico sobre as problemáticas evidenciadas durante o estágio. Elaboração e apresentação de trabalho de curso.				
Disciplina: Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado IV				
Carga Horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
226	136	90		
Ementa: Análise da dimensão ética, política, técnica da prática pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Compreende as etapas de orientações teórico-metodológicas, observação, planejamento de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental, regência, reflexões sobre as práticas vivenciadas. Aprofundamento teórico-metodológico sobre as problemáticas evidenciadas durante o estágio. Elaboração e apresentação de trabalho de curso.				

Fonte: Resolução CEPE n°. 374/2007 – Unioeste, PPP, 2008. Elaborado pelo autor.

Em síntese, as ementas tencionam que o ES I (68 horas), 1º ano, contempla atividades de levantamento e análise de dados sobre o cotidiano escolar e o trabalho do professor, junto à discussão teórica sobre a função social da escola, o trabalho e a formação docente tratando da perspectiva histórica da Prática de Ensino, concepções de estágio, relação teoria e prática e suas implicações. O ES II (68 horas), 2º ano, é efetivado pela participação em reuniões nas escolas: de pais, de professores, dos conselhos de classe, de planejamento e elaboração do PPP escolar; entrevista com professores e gestores escolares, nas suas funções de direção, administração, coordenação, orientação, supervisão. Há, ainda, atividades fundamentadas com o diálogo sobre a história do Curso de Pedagogia no Brasil, análise do contexto da OTP e administrativo da Educação Básica, caracterização e reflexão das instâncias organizativas no interior da instituição escolar. O acompanhamento do ES I e II é realizado na modalidade indireta, via relatório, com supervisão de responsabilidade do docente da disciplina.

O ES III (90 horas), 3º ano, é desenvolvido pelas atividades de análise da dimensão ética, política e técnica da prática pedagógica da EI, que compreendem etapas de orientações teórico-metodológicas, observação, planejamento de ensino, regência, reflexões sobre as práticas vivenciadas, configurando-se em aprofundamento teórico-metodológico sobre uma problemática evidenciada durante o estágio e elaboração/apresentação de trabalho final. O ES IV (90 horas), 4º ano, é realizado por meio de atividades de análise da dimensão ética, política e técnica da prática pedagógica dos anos iniciais do EF, que compreendem o desenvolvimento das etapas de orientações teórico-metodológicas, observação, planejamento de ensino, regência, reflexões sobre as práticas vivenciadas, configurando-se em aprofundamento teórico-metodológico sobre uma problemática evidenciada durante o estágio e elaboração/apresentação de trabalho final. O acompanhamento do ES III e IV é desenvolvido de forma direta com a supervisão dos docentes do Curso de Pedagogia ao campo de estágio.

O estágio supervisionado, considerado um componente curricular, objetiva “proporcionar condições de análise e compreensão das *dimensões política, ética, técnica e metodológica* que envolvem a prática pedagógica na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na gestão escolar” (Unioeste, PPP, 2008, p. 27). Porém, as falas dos depoentes indicam que, infelizmente, as dimensões técnica e metodológica prevalecem em detrimento da ética e política, sendo essa a discussão do capítulo “*Tecendo a formação política no processo de estágio curricular supervisionado na universidade*”.

Embasados teoricamente em Pimenta e Lima (2004), entendem que o estágio possibilita aos futuros professores a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações de seus profissionais, bem como prepara sua inserção profissional, permitindo

aproximação com a realidade do campo de trabalho e também o levantamento de problemáticas da realidade que precisam ser refletidas teoricamente. Acreditam que “o estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente concebida como atividade de transformação da realidade” (Unioeste, PPP, 2008, p. 27). De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 43), significa dizer que

o estágio curricular tem a dimensão de atividade teórica de conhecimento, diálogo, fundamentação e de intervenção na realidade que é objeto da práxis. “Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamento e as da didática, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação.” (Unioeste, 2008, p. 27-28).

Como sublinhado, há uma forte presença da perspectiva investigativa nos estágios durante o curso, onde as problemáticas pesquisadas procuram contribuir na discussão do processo formativo do Pedagogo. No PPP, encontram-se alguns eixos temáticos constituídos como possíveis campos de pesquisa do fenômeno educativo:

a) Práticas educativas e alteridades (processos inclusivos); b) Formação humana e processos sociais (mundo do trabalho em relação à formação escolar e não escolar); c) Ensino dos conteúdos escolares (práticas didático-curriculares nas diversas áreas do conhecimento); d) O ensino e a aprendizagem em diferentes grupos sociais (diversidade sociocultural); e) Formação, conhecimento e prática docente (constituição dos diferentes saberes docentes na formação inicial e continuada) (Unioeste, 2008, p. 30).

Esses eixos temáticos articulados às atividades de pesquisa possibilitam gradativa e contínua sistematização, além de contribuir como elemento do trabalho final de curso, construído no decorrer das atividades relativas às disciplinas de *Prática de Ensino e Pesquisa sob a Forma de Estágio Supervisionado III e IV*.

Em resumo, a reestruturação do PPP, logo, a “reconfiguração” do estágio curricular, foi um processo delicado, conturbado, conflituoso e polêmico, com muitos debates, discussões, confrontos de ideias, visões de mundo, educação e formação, advindos, em grande parte, das ambiguidades presentes nas *DCNPs*, como realça Arthur (2011, p. 1) – “*O que eu percebo é que nem sempre estava claro o que estava colocado nas Diretrizes, e também sobre a dinâmica própria do curso que se queria, e também se pensava muito nas necessidades dos acadêmicos*”. Maria Eduarda (professora) resgata esse conflito, criando uma metáfora para definir o Curso de Pedagogia – “*Colcha de Retalhos*”. Eis as suas preocupações quanto à profissão docente, “asfiziada” pela sobrevalorização do Pedagogo gestor e pesquisador:

A reformulação do PPP pra nós aqui em Francisco Beltrão, Curso de Pedagogia, foi uma época bem conturbada, bem polêmica. Foi polêmica por conta de como se organiza a docência. Nós somos uma *colcha de retalhos*, nós temos professores de

disciplinas da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Educação Física, História e alguns Pedagogos. Como é uma *colcha de retalhos* cada um traz aquilo que tem. Tem duas questões que são interessantes nisso. Uma é de ganhos, quando nos vêm profissionais de outras áreas, nos vêm uma bagagem maior que nos vão dar uma formação mais ampla, porém a gente perde um pouquinho a dimensão da sala de aula e do fazer do Pedagogo de 1ª a 4ª. [...] A gente discutiu o estágio de forma bastante polêmica, até porque [havia] poucos Pedagogos e muitos professores de outras áreas, e que as contribuições também foram muito mais no sentido de enxergar a gestão, de enxergar o Pedagogo como um estudioso, como uma pessoa que vai escrever, que vai seguir, e se perdeu um pouquinho na hora de pensar o Pedagogo atuando, atuando como professor. Como gestor nós até somos felizes, mas como professor nós não fomos muito felizes na discussão, não tivemos muito consenso na discussão e até hoje na orientação de estágio nós continuamos com algumas polêmicas, algumas dificuldades. (MARIA EDUARDA, 2011, p. 1)

É igualmente interessante a opinião de Gabriel quanto a esse processo conflituoso, embora sua participação tenha sido de forma parcial:

[...] o que eu percebi era uma forte orientação que vinha da Unioeste desdobrando as Diretrizes Curriculares que vinham do Conselho Nacional, das próprias agências de discussão, até mesmo das entidades, houve muito discussão dessas questões vinculadas à nova reconfiguração do estágio. Em primeiro momento eu indagava se nós estávamos justamente ajustando um perfil da Unioeste, um perfil institucional sobre essas novas diretrizes, ou seja, um perfil que dava um entendimento que nós teríamos que readequar isso na configuração possível do que a instituição previa em termos mesmo de mobilidade funcional dos professores. Então, esse detalhe dessa configuração, desse perfil parece que identificava algo muito complexo. Você entende que o estágio em si ele é desdobramento de uma diretriz de política educacional de orientação para a formação de professores, e o estágio em si então ele começa a se ajustar a partir da necessidade da nova diretriz, e não talvez, – aí eu tenho essas minhas dúvidas –, se era uma decisão coletiva de amadurecimento, até intelectual acompanhando os fóruns de debates, se esse era um processo que vinha já do amadurecimento intelectual, acadêmico e pedagógico do grupo aqui da Unioeste. Ou seja, o que me chamava mais atenção é essa ideia desse perfil institucionalizado, que parece que nós começamos agir para identificar o estágio a partir de uma nova configuração de políticas. E quando a gente faz isso, em todos os âmbitos educacionais, a gente não toma o elemento da decisão na sua complexidade de prática social. Ou seja, nós vamos atuar em parcialidade do fenômeno. Se o fenômeno estágio é um elemento que precisa de uma decisão mais complexa juntamente pela sua relação com a prática social, a política sempre sendo orientadora e configurada num perfil institucional Unioeste, ela deixaria já elementos dessa globalidade do que significa estágio. E aí que estão os elementos da contradição de prática social que alguns fóruns de debate, Anped e aí por diante recolocam nas novas configurações do Pedagogo e do educador como um todo, estaria por causa da dimensão arraigada à prática social. E aí como dimensão autônoma frente às políticas parece que esses fóruns garantem uma leitura de totalidade do fenômeno estágio, até mesmo da sua relação com a prática educativa, o que depois se a gente toma pela base das políticas educativas com relação à configuração dos perfis institucionais, a gente tem essa contradição, [...] a gente ataca elementos de parcialidade. (GABRIEL, 2011, p. 1-2)

Ao abordar a importância da reflexão do perfil institucional no momento de configuração dos estágios, Gabriel afirma estar em processos adaptativos. Isto é, “*a configuração institucional da Unioeste tem elementos que já estão na sua configuração histórica que mesmo que a gente tenha importantes reflexões, elementos ricos da sua*

globalidade, da sua totalidade, do fenômeno estágio, ela não vai se encaixar por causa de uma configuração histórica” (idem). E se revela a constante adaptação, diante de elementos contraditórios, como carga horária das disciplinas, o que demanda um debate maior, para perceber e analisar essa tríade: ***elementos da política, elementos da prática social*** (discussões de fóruns/instituições da sociedade) e ***elemento da institucionalização***.

Formar essa tríade nessa análise faz a gente perceber nuances de cada âmbito que vai transformando uma forma da mediação com o fenômeno estágio. Pra mim isso está muito evidente, porque as tensões que eu percebia, tensões no sentido do conflito de conseguir dar cabo daquilo, no sentido de conseguir fazer, enquadrar os elementos da política, das diretrizes, aqui na instituição. A gente passava por tensões, tensões que a gente vivia e que provavelmente empobreceram o debate do fenômeno estágio, porque aí nós estamos atuando naqueles dois outros âmbitos – naquele ***âmbito institucional*** e naquele ***âmbito da política, e a prática social, o debate intelectual, a análise da práxis, da realidade educativa brasileira, parece que ficavam sempre no âmbito mais frouxo, mesmo que a gente estivesse exercendo o papel da intelectualidade, mas tinha dimensões de conflito maiores***. E esses elementos de conflitos maiores ficaram evidentes porque a gente queria dar uma solução. Não! Vamos tentar configurar desse jeito, configura deste jeito! (GABRIEL, 2011, p. 1-2)

Em sua fala, Gabriel traça uma linha de raciocínio, localizando nessa tríade sua análise do fenômeno estágio. A tríade traz elementos da ***política, da prática social***, debate intelectual e da ***institucionalidade*** – o perfil institucional que os amarrava, deixando alguma coisa “*meio esquizofrênica, porque a instituição tinha alguns parâmetros da mobilidade funcional docente. Nós já temos um tipo de trabalho*”. Embora possa ter empobrecido o debate, “isso tudo são elementos da configuração institucional que reconstrói o fenômeno ou interfere radicalmente no fenômeno”. (GABRIEL, 2011, p. 2)

Na opinião de Miguel (professor), algumas temáticas precisarão ser revisitadas, principalmente em relação ao *tempo*, carga horária do curso/disciplinas, bem como às nomenclaturas. Trata-se de um processo de amadurecimento, pois, mesmo que o PPP atenda à legislação e à necessidade da prática social/educativa, alguns ajustes são indispensáveis.

Na verdade a gente precisaria dar mais uma adequada, até porque nesse processo de quatro pra cinco anos o Colegiado já percebeu que algumas coisas precisam ser melhoradas. Possivelmente acredito que nos próximos anos aí a gente deva adequar algumas coisas – disciplinas, nomenclaturas -, esse tipo de coisa que ainda precisa ser alterado. É um amadurecimento, a gente fez as reformulações de acordo com o que foi pedido, com a legislação, com as necessidades que a prática apresenta, mas depois a gente vai amadurecendo e precisa ser repensada uma série de coisas. (MIGUEL, 2011, p. 1)

Nesse cenário de confrontos e conflitos na reestruturação do PPP do curso, logo, do formato do ECS, encontram-se algumas dificuldades e possibilidades de mudanças. Os maiores obstáculos podem ser sintetizados. *Compreensão da Concepção de Pedagogia e*

Docência (cf. fala de Sophia), daquilo que as Diretrizes apontavam e do que realmente o curso queria, balizada por um esforço desgastante, por ser um embate teórico, de conflitos, de posições, que nem sempre são pacíficas.

Conflito e também de contradição. Conflito, porque nós sujeitos, cada um tem uma concepção ou não tem em relação ao curso: O que que forma o Curso de Pedagogia realmente? Então, eu vejo mais como uma questão de conflito. Foram feitas muitas reuniões, discussões sérias, densas para se chegar a um consenso do que fosse o curso. Então, nesse sentido, acho que foi mais de conflito. Conflito por quê? Porque a gente também tem que entender: Quem faz o Curso de Pedagogia? Quem está hoje no Curso de Pedagogia? São pessoas, e essas pessoas têm uma formação. Além dessa formação, nem todos têm uma formação e um olhar voltado para a formação do professor para o Curso de Pedagogia. A formação é em educação, mas educação vai ter diferentes ramificações. Eu posso ter um doutorado, uma formação em educação e estudar juventude, estudar o trabalho, e aí não ocorre em pensar o curso, e para pensar o curso você precisa pensar a Pedagogia. Então, para mim o grande conflito estava [...] na concepção do que seja Pedagogia. Isso ficou muito evidente nas discussões, porque, assim, é evidente: Pedagogia pra quê? Pedagogia para ir para escola mesmo, para orientar a dar aulas, ser professor? Não é. É muito mais que isso. (SOPHIA, 2011, p. 3)

Miguel também fala desse impasse no entendimento do Curso de Pedagogia e da participação da comunidade universitária na reivindicação por outra formação.

Outro elemento que poderia melhorar, mas também é difícil, é o próprio entendimento do Curso de Pedagogia, e isso é claro que depende, veja bem, se a gente não tem toda essa participação, nós temos diminuído a nossa possibilidade de lutar, de reivindicar, por exemplo, uma possibilidade de tempo, de espaço para o curso melhorada. Por que o Curso de Pedagogia não pode ser ampliado para cinco anos? (MIGUEL, 2011, p. 4)

Diálogo entre os campi da Unioeste, o consenso de um projeto articulado de formação para o Pedagogo. Entra em questão, aqui, a constituição da “universidade”, o que seria universal a essa instituição, sem uniformizar a formação universitária? *Resistência/preconceito* com relação aos estágios. Para amenizar essa resistência e por questões “regimentais, institucionais e administrativas”, todos os professores tiveram que se responsabilizar por orientação de ECS.

O que eu tenho observado que há, sim, uma evolução positiva do estágio no curso. Em anos atrás, havia muita resistência e até um certo preconceito em relação ao estágio. – Eu vou pegar estágio em função de completar a carga horária. Eram questões mais operacionais, o estágio era penduricalhos que ficavam. Hoje ele é levado mais a sério, você tem professores, tem as coordenações de estágio que se reúne com os professores e faz as reuniões, então, me parece que no operacional como eu falei antes tem caminhado significativamente. (ARTHUR, 2011, p. 8)

A adequação da carga horária do curso/disciplinas foi outra dificuldade citada por quase por todos os entrevistados (cf. fragmentos abaixo) e que inferiu a organização estrutural do currículo. Houve um aumento de carga horária nas DCNPs, mas não temporalmente, pois o

curso ainda ocorre em quatro anos com integralização de sete, afirma Beatriz. Ela relembra que muitos professores defendiam um curso com cinco anos, mas a universidade, a legalidade interna da instituição coloca que eles sejam 80% iguais entre os campi. Mais uma vez, o fator *tempo* se destaca como problema, sendo forte justificativa que, de certa forma, impera a qualidade formativa do Pedagogo. No entanto, isso não é motivo para não se desenvolver um trabalho qualitativo.

Nós tínhamos uma carga horária “x” e o curso foi distribuído em quatro anos, eram 2.800 horas. As Diretrizes de 2006 passam o curso a 3.200 horas, e o curso ainda tem quatro anos. Como que a gente fecha essa conta matemática? (BEATRIZ, 2011, p. 6)

Uma das questões que eu achei que foi complicada, só que não é especificamente de estágio, foi da reformulação do PPP como um todo. Nós tivemos uma dificuldade do ponto de vista mesmo de encaixar a carga horária que as novas diretrizes pediam, não especificamente do estágio, mas do Curso de Pedagogia. De certa forma influencia o estágio de um modo geral, as outras coisas também, até eu me lembro que nós discutimos isso no Colegiado. Eu defendi que até que o curso tivesse cinco anos, por que não? (MIGUEL, 2011, p. 3)

Penso que o maior problema não se deu somente com a discussão do estágio, mas também de toda a estrutura, a reestruturação do curso, ou seja, no meu entendimento o Curso de Pedagogia com quatro anos ele não dá conta daquilo que seria mais adequado na formação. Então, diante da reestruturação de acordo com as diretrizes, atendendo às exigências mínimas de carga horária do curso, eu percebi então que foi necessário um ajuste na carga horária das disciplinas para poder contemplar o estágio. Ou seja, nós tivemos algumas disciplinas, disciplinas importantes e imprescindíveis na formação, que foi necessário uma redução da carga horária. (DAVI, 2011, p. 1)

Questionado quanto às disciplinas afetadas com essa redução de carga horária, Davi (2011) aponta as de metodologias, mas principalmente as de fundamentos, por conta do aumento da carga horária das disciplinas do estágio/prática de ensino. Nas palavras de Sophia (2011, p. 9): “*Nós aumentamos a carga horária de metodologias e equiparamos as de fundamentos [...]*”. O problemático fator *tempo* interfere decisivamente na realização dos estágios curriculares, enfatizado por Miguel.

Um dos problemas do estágio que eu vejo hoje, é muito corrido. Como que você encaixa isso dentro da grade do tempo do curso? Isto é um problema, é corrido, a gente vê, os alunos têm uma angústia independente do tempo, ele sempre tem angústia com a questão do estágio, é um processo assim de observação e regência que é em torno de três a quatro meses, então fica corrido. (MIGUEL, 2011, p. 3)

Beatriz (2011, p. 7-8) aborda que seria ideal pensar o curso com características de um seminário integrador, contudo “*uma integralização, um envolvimento, ele demanda não só um desejo ou questões conceituais, mas demanda também possibilidades de você executar, estrutura física e o próprio tempo*”. Para Isabella (professora), ao tempo, que dificulta a organização curricular do curso, vincula-se a questão operacional e burocrática.

Uma dificuldade operacional e também burocrática. Você tem uma necessidade hoje, as instituições públicas, e isso me parece que tem aí uma diretriz política, de que os cursos eles têm que acontecer num período de quatro anos. Então, isso limita a carga horária destinada às disciplinas. De repente você vem com o estágio e daí com uma diretriz pro estágio que aumenta, digamos assim, a carga horária do estágio, e que isso vai ter influência direta nessa distribuição, com os demais conhecimentos necessários à formação do Pedagogo. Então, como fazer essa reestruturação, considerando essas duas questões? Considerando que você tem uma normativa, que de certo constitui como normativa de que o curso tem que ser realizado em quatro anos, e considerando que você tem uma outra normativa que diz: – Olha! Todos os cursos de licenciatura eles têm que ter tantas horas de estágio. Então, como que você faz isso em quatro anos? Porque se a gente pensar na formação que nós desejamos pra educação, talvez não seria quatro anos, você teria que pensar um curso que seria de cinco anos. Por outro lado, essa questão dos quatro ou cinco anos não é só uma questão normativa, burocrática, não é só isso, é uma questão, vamos dizer assim, de conjuntura mesmo, de como os cursos de graduação e daí inclusive das outras universidades, qual o tempo que eles formam o Pedagogo, qual o tempo que eles formam outras licenciaturas. (ISABELLA, 2011, p. 2)

Segundo Giovanna, a discussão em torno das horas de estágio foi dificultosa, pois havia a necessidade de readequar a carga horária total do curso, levando as discussões pedagógicas a segundo plano. Para ela, em vez de o curso ter a duração de cinco anos (cf. fala na pg. 147), deveria haver a redução de certas disciplinas (fundamentos).

A discussão sobre a atuação pedagógica sempre ficou, foi ficando em segundo plano, porque as questões relativas à forma de organizar se sobrepujam. A parte administrativa do estágio sempre a meu ver, sempre se sobrepôs à parte pedagógica, e sem falar que o Curso de Pedagogia ainda hoje, com base a partir das reformas do currículo, ainda é um curso que está bastante centrado nos fundamentos e deixando as metodologias a desejar. (GIOVANNA, 2011, p. 2)

Outra dificuldade, *equilíbrio entre teoria e prática*, para que não ocorra a disparidade de disciplinas de fundamentos, de metodologias e as do estágio. A fala da Manuela, além da dificuldade em equilibrar teoria e prática, evidencia novamente a questão do tempo, parecendo que o curso está “asfiziado”. Júlia (professora) afirma que todas as disciplinas têm seu valor no curso influenciam na realização dos estágios.

Acho que toda a discussão do curso de formação de professores é conciliar teoria e prática. Essa é uma grande discussão. E como fazer isso numa diretriz que exigia tanto, que aumentava a carga horária de estágio consideravelmente, e os fundamentos? E aí uma discussão, o que que nós vamos fazer? Vínhamos de um PPP onde eles tinham, na verdade, uma carga horária quase similar entre fundamentos de educação e as metodologias, muito próximas. E nessa discussão para reorganização do PPP, o que que se decidiu? Diminuir as de fundamentos e aumentar as metodologias. Então, o que que aconteceu? Aumentamos as de metodologias, diminuimos as de fundamentos e, junto com as de metodologias, somente o estágio, a carga horária dos estágios. Aí isso era uma polêmica. (MANUELA, 2011, p. 3).

A defesa em ampliar as metodologias, mas ao mesmo tempo para que não ficasse um curso apenas pragmático, então, essas discussões eu acho que foram mais complicadas dentro do Colegiado, existem outras mais específicas que vão contornando, cercando as discussões mais centrais do PPP (MANUELA, 2011, p. 3).

Da mesma forma que o estágio é importantíssimo, todas as outras disciplinas, acredito eu, elas vão também confluir para esse momento do estágio, porque a gente está discutindo educação, eles estão tendo contato, eles vão de alguma forma vão fazer uso nesse momento, seja direta ou indiretamente. (JÚLIA, 2011, p. 2)

Corroborando a opinião de Manuela, Isabella ressalta o elemento da relação entre as disciplinas:

Outro elemento que me parece também que é importante, acho que atravessa o Curso de Pedagogia, é a relação que se estabelece entre disciplinas de fundamentos, disciplinas mais metodológicas, e como que o estágio faz, vamos dizer assim, não sei se é a palavra certa, a ponte, a mediação desses dois elementos. E daí aparece uma questão que não é só aqui, deve ser uma questão mais geral, que daí vem da formação dos docentes, que vem da concepção do que seja a educação, do que é mais importante. (ISABELLA, 2011, p. 2)

Essa reflexão leva a uma outra discussão que esteve presente na reformulação das DCNPs:

O que que é formar o Pedagogo? É formar esse Pedagogo mais teoricamente, que ele tenha uma compreensão do que é homem, do que é sociedade, que ele tenha um posicionamento político, que ele assim compreenda como a educação se insere numa totalidade social ou você tem que formar o Pedagogo tecnicamente? Ou é impossível formar só um, ou você tem que procurar ter um elemento aí de coesão entre essas duas dinâmicas que são fundamentais? Então, essa é uma questão que sempre aparece, que apareceu, e que provavelmente quando nós formos discutir novamente o PPP nas futuras mudanças que tem, novamente ele vai aparecer. Acho que o nosso PPP ele tenta fazer isso, equilibra uma formação mais de fundamentos com uma formação mais metodológica. (ISABELLA, 2011, p. 2)

Davi acredita que houve avanços significativos na configuração dos estágios, embora tenham essa dificuldade de integração entre as disciplinas do currículo. Ele alega que os estágios estão engavetados, pois falta uma simbiose entre os anos, induzindo uma forma temporal.

Ou seja, você tem no 1º ano essa prática, mas quando ele chega ao 4º ano, ele, me parece assim, ele é um pouco de gaveta, você tem que dar conta do 1º ano, dá conta do 1º ano; tem que dar conta do 2º ano, dá conta do 2º ano, e me parece que falta um momento de articulação de todos esses momentos. Eu acho que aí então ele fica em uma questão temporal, um tempo bem definido que se encerra, e ele não tem uma articulação depois mais consistente de todos esses momentos, me parece que essa [...] foi a maior dificuldade. (DAVI, 2011, p. 2)

A *mobilidade social* influi as propostas formativas. Ou seja, as demandas na formação do Pedagogo que estão ligadas à especificidade de cada área educacional, devido a mudanças sociais. A sociedade está sempre em movimento. O que acontece é o *estrangulamento* do currículo – “*como você constrói uma unidade nessa diversidade?*” São várias exigências que chegam ao curso/Colegiado e como dar conta disso tudo numa mesma estrutura curricular?

Em muitas universidades, declara Isabella, abre-se mão do núcleo básico ou ele é reduzido em prol de outras demandas. Nesse caso, qual é o professor que se quer formar?

Outro elemento. Várias demandas que vão surgindo na medida em que a sociedade, ela é muito dinâmica, e assim as coisas vão acontecendo, outras demandas vão surgindo para a formação do professor, demandas que de repente se a gente pegar o histórico dos cursos de Pedagogia não se apresentavam dez anos atrás, e que o Colegiado de Pedagogia, o Curso de Pedagogia, o curso de formação de professores ele se vê obrigado ou pelo menos tem que discutir isso. Como a gente inclui essas questões no PPP pra dar conta dessa formação? Por exemplo, quando a gente pensa a questão da educação especial, é uma coisa que ela é mais recente, mas agora nós temos que dobrar a carga horária da educação especial, ou ainda nós temos a questão da educação, que até inclusive não está no nosso PPP, formação na área de informática, de tecnologias. Como que isso entra? A questão das artes, como? Questões que vão aparecendo e que vão ter que ser colocadas. Você tem que dar uma resposta, mas você tem que dar uma resposta dentro de uma mesma carga horária, de certa forma você tem um estrangulamento. O que que você faz? Você diminui de um lado, você tira de outro, e como que você ao mesmo tempo, que é um desafio, como você constrói uma unidade nessa diversidade, vamos dizer assim, de disciplinas e também de formações dos docentes e daí você consegue também fazer essa relação aí de teoria e prática? (ISABELLA, 2011, p. 2-3)

A mobilidade social devido às grandes transformações interfere na educação superior, o que é notado por Goergen como *crise contextual*, refletindo na relação universidade e sociedade. Além da relevância da ciência e da tecnologia como o principal fator produtivo, outros aspectos desafiadores que desestabilizam seus processos e estruturas tradicionais são “a mobilidade social, a instabilidade no meio profissional, a agilidade da disseminação de informações e conhecimentos pela mídia e a globalização econômica e cultural” (GOERGEN, 2005, p. 12). De acordo com Dias Sobrinho (2005, p. 21), “o estreitamento das relações entre educação superior e a economia faz emergir novos sentidos e problemas socioprofissionais de difícil solução”.

A *amplitude formativa e da prática social do Pedagogo nas DCNPs* foi um dos problemas mais ressaltados. Dentre outros depoentes, Maria Eduarda aborda a amplitude das diretrizes – “fazendo do pedagogo uma pessoa que abarca o mundo”, dificultando o processo de reorganização do projeto, logo dos estágios. Isso nos remete às palavras de Rodrigues e Kuenzer (2007), ao se referirem às *DCNPs – totalidade vazia*. Junto a isso tudo, temos o entendimento de docência, da principal função do Pedagogo como professor e uma adequação curricular capaz de dar conta de atender às necessidades teóricas e metodológicas para o desenvolvimento dos estágios.

As diretrizes na sua amplitude querendo fazer do pedagogo uma pessoa que abraça o mundo. Pelas diretrizes nós fomos acertando dentro de quatro anos, que foi a primeira polêmica nossa, quatro a cinco anos. Bem que nós gostaríamos que fosse cinco anos até pra dar conta dessa imensa diretriz de abarcar o Pedagogo como professor de Educação Infantil, como professor de 1ª a 4ª série, e como gestor. Não

tivemos consenso e nem foi possível. Voltamos pra quatro anos e percebemos que nós teríamos limites e depois fomos fazendo ajustes. A gente foi fazendo um consenso e se organizou dessa forma, achando que a gente foi dando as bases das disciplinas conforme fosse andando, e daí a gente pensou também as disciplinas de forma que elas conseguissem dar conta daquilo que o aluno estaria fazendo no estágio. (MARIA EDUARDA, 2011, p. 2)

Para Gabriel, a maior dificuldade no processo de reconfiguração do estágio, indissociada da organização do curso como um todo, esteve/está na *dinâmica curricular disciplinar* que inviabilizou a estruturação do currículo por *núcleos formativos*, prevalecendo à lógica de disciplinas por conta de uma legalidade.

Nós conseguimos alguns avanços assim em termos, por exemplo, como que a gente caracteriza uma linha orientadora, um núcleo curricular. Ou seja, o estágio pra mim ele é o núcleo curricular da formação dos Pedagogos, ele é um âmbito que tem que ser olhado com muita propriedade em termos do que significa a mediação real, a mediação imediata com o fenômeno prático, mesmo que as disciplinas outras busquem fazer essas mediações por outros processos metodológicos. Mas o estágio é a potência disso. Então, a constituição desse núcleo formativo, que não está de certa forma explicitado no PPP (nosso PPP tem uma característica nominal de currículo disciplinar, e isso é um problema sério), nós não conseguimos identificar *núcleos curriculares* ou *núcleos formativos* (estou chamando de núcleos curriculares como núcleos formativos). Ou seja, o estágio é um núcleo formativo? A formação histórica da escola seria um núcleo formativo que o Pedagogo iria entender, compreender? E quais os componentes curriculares que ajudam a compreender esse núcleo formativo? O processo didático curricular é um grupo formativo? Quais as disciplinas que contribuem? Os elementos da gestão e da política são núcleo formativo? [...]. Ou seja, nós não desenhamos o nosso processo curricular em núcleos formativos ou curriculares, eles são disciplinares, aquilo que está lá no PPP, que se chama de certa forma as bases de formação legal, aquilo lá não corresponde a um processo de prática curricular, aquilo é uma normatização, é uma linguagem normativa e legitimadora de garantia do que tem de componente pra compor o currículo. (GABRIEL, 2011, p. 3-4)

No que diz respeito ao formato dos estágios curriculares supervisionados⁶⁵ no Curso de Pedagogia, em Francisco Beltrão, pós-DCNPs, constatamos que esse processo é marcado por tensões, rupturas e continuidades, mas também por fragilidades e avanços (novas possibilidades), correlacionados à prática educativa desse contexto de ensino e principalmente à reformulação do Curso de Pedagogia. Ressaltadas as tensões, abaixo comentamos as rupturas, continuidades, limitações e avanços/possibilidades, com pequenos fragmentos de falas dos depoentes.

As principais *rupturas estavam* em relação à lógica de que o estágio deveria ser orientado somente por professores Pedagogos; as habilitações que fragmentavam a formação, porém ainda implícita nas *DCNPs* que *‘mantém descaradamente’* (SAVIANI, 2008); a

⁶⁵ Faço uma nota afirmando que esse formato é anterior ao novo PPP/2008, proposta que veio sendo delineada desde 2003 e aprofundada conceitualmente no projeto atual. Talvez, o mais correto seria readequação e não reconfiguração, porém mantive a denominação de (re)configuração.

fragmentação do estágio em gestão (administração, orientação e supervisão), passando a integrar a OTPGE (cf. observa Sophia).

No PPP de 2003 nós fragmentávamos – administração, supervisão e orientação educacional -, fragmentávamos e sabíamos dessa fragmentação, era proposital, por compromisso e responsabilidade, porque não tinha diretriz. No de 2008 a gente manteve, claro que a gente tira administração, orientação e supervisão, mas no pano de fundo ele conserva a mesma base. *Nós crescemos no sentido de entender que administração, supervisão e orientação não são processos separados, eles são uma unidade, embora tenha um saber específico de cada área, mas eles se complementam.* (SOPHIA, 2011, p. 1)

Assim, houve *continuidade* da concepção formativa e de atuação profissional – EI, anos iniciais do EF e OTP/Gestão escolar –; o formato configuracional do estágio; a visão de certa disparidade de carga horária das disciplinas; a multiplicidade de áreas de profissionalização; ambiguidades conceituais, advindas das diretrizes; a *condição do tempo* de duração do curso, que dificulta a organização do currículo, considerando que há um grande número de disciplinas; a problemática da estruturação curricular pela perspectiva disciplinar, que fragmenta o conhecimento e impossibilita a simbiose do estágio com outras áreas formativas.

O fragmento da fala de Giovanna demonstra essa realidade.

O avanço que deveria ter tido no sentido de focar mais o estágio, destinar de um tempo maior, não houve, apenas mudou de forma estrutural e se cortaram algumas ênfases. Eu diria que a atuação, a concepção de estágio continuou a mesma, ou seja, restringe a um determinado período do ano e esse período de forma bastante curta, e assim fica a experiência dos alunos de forma prática, sendo que no 1° e 2° anos eles passariam apenas a investigar de forma mais teórica, uma aproximação/observação nas escolas. Então, eu não vi grande progresso. (GIOVANNA, 2011, p. 1)

Sophia pontua a fragilidade da articulação teórico-prática durante o curso, mas aponta o avanço entre as disciplinas dos diferentes anos, afirmando a fragmentação.

Outra questão que eu vejo do estágio é uma falta de articulação ainda do 1° ao 4° ano, em que ele possa vir discutindo – uma espécie de ir agregando. Parece que o que a gente faz no 1°, no 2°, no 3°, a gente não conseguiu ainda um fio condutor. Conseguimos articular, por exemplo, as disciplinas do 2°. Ano passado a gente consegui dar um grande passo, que foi articular as disciplinas do 2° com o estágio. Esse ano o 1° já consegui também, mas a gente não conseguiu sair do ano, por exemplo, o que faz no 1°, no 2°, no 3°, como uma articulação mesmo que você vai agregando e chega ao final. Ainda a gente não conseguiu, eu vejo que aí habita o nosso calo mesmo. Por conta do quê? A gente quer formar em diferentes dimensões e a gente fragmenta. E isso é uma questão de prática organizacional para dar conta mesmo, não que não se tenha compreensão. (SOPHIA, 2011, p. 8)

Em todos os cursos de graduação há *fragilidades*⁶⁶; no curso em estudo, elas se relacionam ao trabalho na EI (“crianças pequenas”, principalmente zero a três anos); a racionalidade de divisão do trabalho, com disciplinas de práticas e teórico-metodológicas; integração da dimensão ético-política, esvaziada nas *DCNPs*, evidenciada nas falas devido à horizontalidade de formação que sobrecarrega o currículo e que enfatiza as dimensões científica, técnica e profissional; a formação pelo viés da pesquisa é realçada tanto pelas *DCNPs* quanto pelo PPP, mas nas ações dos sujeitos ainda está fragilizada, talvez pela necessidade de criar um aprofundamento conceitual; a banalização do currículo, especialmente da escola básica que influencia os estágios – algumas disciplinas são desvalorizadas, por exemplo, História e Geografia; o trabalho com a flexibilização, onde tudo é importante, levando ao que Kuenzer chamou de *totalidade vazia*; a forma como está desenhado os ES III e IV, havendo uma disparidade de carga horária e horas ociosas – aos sábados e/ou outros horários de disponibilidade dos acadêmicos/professores; o trabalho com a dinâmica curricular por núcleos formativos, frisado por Gabriel (2011, p. 4): – “*Nós não desenhamos o nosso processo curricular em núcleos formativos ou curriculares, eles são disciplinares, aquilo que está lá no PPP [...] não corresponde a um processo de prática curricular, aquilo é uma normatização, é uma linguagem normatizadora e legitimadora [...]*,” para garantir os componentes que farão o currículo. Os professores sentem certa dificuldade nas orientações de estágio, vinculada ao descomprometimento dos acadêmicos; à ausência de horário específico na carga horária para orientação, à desarticulação dos conhecimentos teórico-metodológicos no momento do estágio.

Os grandes *avanços* (*possibilidades efetivas*⁶⁷) relacionados à configuração dos estágios estariam no aprofundamento conceitual, na reafirmação de suas características, na desfragmentação do estágio do 2º ano, focado agora em OTPGE; além dos espaços constitutivos de debates (formação política) sobre a prática educativa e suas vivências, por exemplo, o *Seminário de Estágio*, que acontece no final do ano, objetivando a socialização do conhecimento/saberes vivenciados nas práticas entre os colegas; e do trabalho coletivo propiciado nas reuniões de estágio com professores e coordenadores, pautados pela sensibilidade de abrir espaços para ouvir e ser ouvido (os Seminários de Estágio também representam isso). “*Eu acho que isso foi fundamental, ouvir os colegas, essa questão da coletividade, é o coletivo que decide [...]*”, ressalta Beatriz ao relatar como os estágios

⁶⁶ De acordo com o Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a palavra *frágil* significa enfiada ou quebra facilmente/fragilizar: torna-se mais frágil, enfraquecer (p. 353).

⁶⁷ Possível, no Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa, é definido como o que pode acontecer, existir. O que pode ser realizado, executado. O que é permitido. Possibilidades s.f (p.586).

são/estão organizados nos 3º e 4º anos, constituídos por grupos de professores-orientadores que discutem, pensam e deliberam a dinâmica do estágio daquele ano, junto à avaliação dos acadêmicos. Pensar o estágio não na individualidade, mas no coletivo que constitui o curso e suas relações com a sociedade, como as escolas, é o ideal.

Nós temos um grupo de professores que orientam, por exemplo, a Educação Infantil, e a partir disso, nós construímos uma proposta, e sistematicamente a gente vai avaliando o que foi importante, o que não deu certo, onde que a gente pode melhorar – é isso, é aquilo. Então, eu acho que ouvir os colegas e dar possibilidade ao coletivo de estar dizendo aquilo que sabe e estar apostando, porque quando você tem um coletivo que assume uma proposta, é diferente, as questões começam a ser mais ponderadas – bom, eu acho que tem que ser assim, então eu assumo isso, eu tenho compromisso em relação a isso, eu posso fazer uma crítica, mas de uma coisa que eu sei. (BEATRIZ, 2011, p. 3)

Não na individualidade. Não do sujeito, mas de um conjunto de professores do Curso de Pedagogia. Isso foi bem importante, e outra coisa importante que a gente teve nessa configuração é estar ouvindo o que os alunos pensam. Porque você idealiza no projeto o estágio, e objetivamente no cotidiano ele passa, ele vai mostrar suas lacunas. A gente nunca pode esquecer que é aluno também, ouvir eles e ouvir as escolas, os professores, os diretores das escolas, a gente tem feito isso. (BEATRIZ, 2011, p. 3)

O avanço diante desse processo foi a compreensão do estágio como um núcleo curricular formativo, embora não esteja configurado dessa forma no PPP, que contribui para a mediação real do fenômeno educativo, essa relação sociedade/escola e universidade.

Algumas *estratégias/possibilidades futuras* explicitadas pelos professores universitários foram: ter um curso de cinco anos; pensar na ideia de semestralização do mesmo; ofertar disciplinas optativas, com tempo maior para realização dos estágios mais tranquilos, pois hoje é muito corrido; organizar uma dinâmica curricular por núcleos formativos; oferecer diferentes ênfases já que o campus possui Pedagogia nos períodos matutino e noturno – por exemplo, no matutino, formar o professor para EI e OTP/gestão escolar, e no noturno, formar o professor para os anos iniciais do EF e OTP/gestão escolar (cf. fala de Gabriel), e vice-versa, sendo ambas as formações embasadas pela pesquisa. Quem sabe, dessa forma, abrir-se-ia tempo-espaco para as dimensões que são essenciais na formação do Pedagogo, o fortalecimento ético-político.

4.2 CONCEPÇÃO/SENTIDO DE ESTÁGIO

O termo “*sentido*” aqui utilizado não se refere ao conceito usual, mas a relação contextual e social em que o sujeito vive. Santos (2010, 2010, p. 3), que buscou explorar esse conceito em sua pesquisa de mestrado, tendo, entre outros teóricos, Bakhtin (1986), descreve:

“a produção do sentido depende das características e formas do intercuro social, isto é, a palavra não é falada no vazio, mas numa particular situação histórica e social concreta, tanto do ponto de vista temporal, quanto espacial”. Desse modo, ao indagar os sujeitos sobre o *sentido* do estágio, tem-se em mente que estes falam a partir de um contexto social, histórico, político, econômico e cultural. O termo *sentido*, portanto se refere a uma amplitude maior que a palavra simplesmente expressa, resultante de interações sociais (SANTOS, 2010). Essas interações influem no momento de debater propostas na formação dos professores/Pedagogos.

Pimenta e Lima (2010) afirmam que os currículos de formação de professores nos últimos anos têm sido compostos por um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, estando longe das realidades sociais. Isso é evidenciado na fala de Gabriel, quando ressalta a possibilidade de se pensar um curso constituído por núcleos formativos, tendo em vista a dinâmica curricular disciplinar impõe algumas limitações à formação universitária e aos estágios.

Legalmente, o estágio tem sido considerado *teórico-prático* – teoria indissociada da prática. Mas isso não é suficiente, sendo preciso pensar no entendimento desses conceitos – *prática e teoria* – e como podem ser compreendidos objetivando a superação da fragmentação, a partir do conceito de *práxis* (PIMENTA; LIMA, 2010). Conforme as autoras, considerar o *estágio como práxis* significa que o seu desenvolvimento será fortalecido pela ação investigativa, crítica, reflexiva e de intervenção social, buscando a transformação da realidade e do sujeito. Porém, nem sempre o estágio teve/tem esse sentido.

Num estudo que objetivou a análise *sobre o que e como* os professores aprendem durante a prática dos cursos de formação inicial, Ana Maria Freire, da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal, departamento de Educação, acrescenta que tanto a formação de professores como o desenvolvimento profissional refletem diversas abordagens conceituais e metodológicas. Ademais, os cursos se ausentam da reflexão de certos conceitos. Segundo ela, o estágio permite “aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional” (FREIRE, 2007, p. 2). Tanto essa autora quanto Pimenta e Lima (2010) constituem nossas referências no que diz respeito às concepções de estágio.

Estas últimas apresentam diferentes *concepções de estágio*, tendo como principal evidência a necessidade de compreender as diversas interfaces “da *teoria* e da *prática*”:

Prática como imitação de modelos – o exercício de qualquer profissão é prático, em que se aprende “*algo*” ou “*ação*”, sendo um modo de apreender a profissão em uma

perspectiva de imitação, observação, reprodução, às vezes de reelaboração de modelos existentes. O estágio, tradicionalmente, é composto pela observação do aluno para com o professor titular, imitando e (re)elaborando seu próprio modo de ser; no entanto, muitas vezes ele lança mão das próprias experiências e dos saberes que adquire. Nem sempre o aluno dispõe de elementos para questionar, de um senso crítico, ficando apenas na tentativa de executar modelos dados. Nessa concepção, ele é induzido a seguir modelos de aulas que obtiveram êxito, pela observação e na reprodução dessa *prática modelar*. Tal perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual e restringe-se a atividades docentes, movido pelo conformismo, pela conservação de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados por um contexto social, político e cultural. Isso provoca a ausência de uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada no social em que se processa o estágio, limitando-se aos aspectos de sala da aula e na execução de “aulas-modelo” (PIMENTA; LIMA, 2010).

Prática como instrumentalização técnica – o exercício de toda e qualquer profissão envolve o aspecto técnico, necessário para a execução de operações e ações. Logo, os professores também lançam mão de técnicas para desenvolverem seu trabalho. Contudo, as habilidades não são suficientes para as soluções dos problemas encontrados no trabalho, uma vez que as técnicas reduzem o conhecimento científico e a complexidade das situações do exercício profissional. Nessa perspectiva, o profissional fica preso ao “prático”, desprovido do domínio de conhecimentos científicos, o que induz a uma compreensão e postura que separam teoria e prática, provocando desacerto no processo de formação dos profissionais. Para Pimenta e Lima (2010, p. 37), “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática”. O desafio é, pois, desmistificar a dicotomia entre teoria e prática.

Existe uma noção de que o estágio se restringe à “hora da prática”, ao “como fazer”, às técnicas a serem aplicadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades, ao preenchimento de fichas. Essa atitude gera no estágio “um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 39). Nessa lógica, o estágio limita-se a captar anormalidades e falhas da escola e de seus profissionais, configurando-se em um criticismo vazio. Por isso, há necessidade de repensar essa questão, assumindo uma postura crítica da realidade, a fim de encaminhar possíveis propostas para solucionar os problemas estruturais, sociais, políticas e econômicas do sistema educacional. É preciso

pensar para além da escola, das orientações das políticas originadas pelo Banco Mundial que reduzem a formação ao mero treinamento de habilidades e competências (PIMENTA; LIMA, 2010).

As concepções de “*estágio como imitação de modelos*”, que se dá pela observação durante o processo de formação, levando à imitação/reprodução da prática de professores, e o “*estágio como instrumentalização técnica*”, caracterizada pela limitação às rotinas de intervenção técnica, com conhecimento científico, reduzem o estágio sua significação ao como fazer, às técnicas que devem ser empregadas no ensino, ao desenvolvimento de habilidades, ao preenchimento de fichas de observação, à confecção de materiais didáticos, ao controle do tempo, entre outras tarefas.

Além disso, a dissociação entre teoria e prática empobrece as atividades institucionais. Por isso, é necessário expor “por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 41). Como outras profissões, a de educador é uma prática social, sendo uma forma de intervir na realidade, não só no ambiente escolar, mas também fora dele. Assim, a atividade docente é, ao mesmo tempo, *prática e ação*, declaram as autoras.

De acordo com Sacristán, a *prática* corresponde a “[...] formas de educar que ocorrem em diferentes contextos [...], configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação”. Já a *ação* se refere “ao sujeito, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontades, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar de [se] relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 41).

Se a questão é induzir as instituições quanto à contribuição da teoria, as autoras afirmam que necessitamos compreender a imbricação entre sujeitos e instituições, *ação e prática*. Portanto, a noção de *ação*, em um sentido amplo, “designa atividade humana, o fazer efetivo ou simples oposição a um estado passivo”. Em contrapartida, numa visão filosófica e sociológica, refere-se aos “objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber e conhecimento” (Idem).

A concepção de prática e teoria como elementos distintos prejudica o trabalho dos professores e precisa ser superada. Por isso, defendemos que essa profissão consiste em uma atividade social e que o professor atua nas bases formativas dos sujeitos, sendo uma das possibilidades de intervenção e de mudança social. Contudo, professores/Pedagogos nem sempre têm clareza dos objetivos que orientam suas ações no contexto de trabalho, dos meios

para realizá-los, dos caminhos e procedimentos a seguir, esvaziando-se da reflexão acerca de suas ações pedagógicas (PIMENTA; LIMA, 2010). O papel das teorias

[...] é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações provisórias da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 43)

As mesmas autoras asseguram que o estágio curricular na formação de professores/Pedagogos possibilita ao profissional a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações nelas desenvolvidas. Desse modo, a apreensão da dinâmica das instituições educativas e de seus elementos tornam-se componente básico do processo de formação dos futuros profissionais da educação. Mas isso somente será possível se o estágio for uma preocupação dos cursos, como eixo integrador de todas as disciplinas, não apenas as denominadas de “prática”. Além disso, é preciso que todas tenham o compromisso de formar esse profissional a partir da análise crítica da complexidade social, sem dissociar teoria e prática.

O Estágio superando a separação entre teoria e prática – nesse movimento conceitual de estágio, Pimenta e Lima (2010) apontam duas perspectivas que procuram suplantar a dicotomia entre atividade teórica e atividade prática. Elas destacam que, na década anterior, o estágio foi definido como atividade teórica, como aproximação da realidade. Recentemente, porém, abre horizontes para o *estágio como pesquisa*.

a) *O Estágio: aproximação da realidade e atividade teórica*. A finalidade do estágio é aproximar o aluno da realidade em que atuará, mas Pimenta e Gonçalves (in PIMENTA e LIMA, 2010, p. 45) defendem “uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade”. Essa aproximação com o contexto do estágio – a realidade – “só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade”. Muitas práticas institucionais concebem os estágios em uma visão burocratizada, carregados de fichas de observação, que banalizam a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e as atividades desenvolvidas. As autoras salientam que “os professores orientadores de estágio procedam, no coletivo [...], à apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias” (Idem). O estágio não deve conectar apenas fisicamente, precisa principalmente estar atento às intencionalidades, às críticas e às perguntas, com o objetivo de o aluno estagiário pensar em possibilidades e intervenções para contribuir com transformações na realidade.

Em direção a esse aprofundamento, Pimenta (1994) introduz a discussão de *práxis* como tentativa de superar a desintegração entre teoria e prática. Assim, “o estágio, ao contrário do que propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da *práxis* [...], entendida esta como atividade de transformação da realidade”. O estágio, numa concepção de *práxis*, é um movimentar-se entre teoria, prática e contexto educativo, tendo como objetivo diluir a dicotomia entre saber e fazer, concretizando transformações significativas. Nesse viés, “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da *práxis*” (PIMENTA E LIMA, 2010, p. 45). Portanto, é no contexto social e institucional que a *práxis* acontece.

b) O *estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio*. A concepção de estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio é uma estratégia, uma possibilidade de formação do aluno estagiário como futuro professor, que propicie meios de intervenção na realidade escolar. A pesquisa no estágio como método de formação dos futuros profissionais da educação permite, por um lado, aproximar e ampliar mais a natureza científica, com análise do contexto do estágio, e por outro, possibilita ao futuro profissional desenvolver postura e habilidades de pesquisador com relação ao campo de trabalho, problematizando a realidade. Nessa abordagem, o estágio pressupõe a busca de novos conhecimentos na relação do que existe com o objetivo de contextualizar historicamente e dados novos que a realidade impõe, a partir de uma postura investigativa. No Brasil, o movimento da pesquisa no estágio começou nos anos 1990, após os questionamentos a respeito da indissociabilidade entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2010).

Barreiro e Gebran (2006, p. 26) também consideram essencial a perspectiva investigativa no estágio e declaram que ele não deve “ser constituído de forma burocrática, com preenchimentos de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa”.

A formação do *estágio como atividade instrumentalizadora da práxis* é enfatizada por Pimenta (1994), tendo como foco o entendimento do professor, ou mesmo do futuro professor, “como intelectual em processo de formação e educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado”. No entanto, essa noção cedeu espaço para as primeiras compreensões do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 47). Segundo Lima, essa visão mais

[...] abrangente e contextualizada do estágio indica, para além da instrumentalização técnica na função docente, *um profissional pensante, que vive num determinado espaço e num certo tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão* (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 47) [grifo nosso].

As implicações para a formação de professores/Pedagogos dentro de uma concepção de *intelectuais críticos e pensantes* estão na apreensão da complexidade da educação como prática social, a qual está submersa em um sistema educativo de determinada sociedade num tempo determinado. Perceber que as universidades e instituições educativas fazem parte de questões ideológicas, culturais e econômicas “é algo muito complicado e não pode ser entendido em sua inteireza pela aplicação de uma simples fórmula” (APPLE, 2006, p. 24). Esses profissionais precisam ser conscientizados de que a educação tem relações muito fortes com a sociedade como um todo e, isso pode ser evidenciado no estágio.

Nesse sentido, é oportuno um currículo que propicie esses olhares na formação, de forma que o estágio deixe de ser apenas um componente curricular ou um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo do conhecimento do curso e a permear todas as disciplinas. Assim, cabe ao estágio, nessa concepção, desenvolver atividades que

possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar transformações necessárias no trabalho docente. Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão [...] (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 55).

Diante disso, é de fundamental importância preparar os acadêmicos com habilidades de conhecimentos conceituais, com vistas à teoria, para que possam analisar o contexto onde realizará as atividades de estágio. Tal exercício se dá num movimento que envolve o “conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em diversas situações” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 55). O estágio curricular desenvolvido desse modo permite a entrada da contribuição da pesquisa e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar. A *prática* sempre se fez presente nos cursos de formação de professores, mas o estágio como pesquisa ainda é atual, e se coloca como desafio numa postura teórico-metodológica (Idem).

No que diz respeito às concepções de estágio pedagógico, Ana Maria Freire (2007) descreve três apreciações, que decorrem de diferentes orientações teóricas e fundamentadas em interesses constitutivos do conhecimento técnico, prático e emancipatório (HABERMAS): *aplicação da teoria; prática profissional e emancipação profissional*. Ela afirma que tais concepções coexistem na literatura educacional e na prática profissional, não existindo demarcação que as separe.

Estágio Pedagógico como Aplicação da Teoria – fundamentada em *orientações acadêmicas e técnicas* na formação inicial de professores e nos *interesses técnicos*

constitutivos do conhecimento, essa concepção de estágio pressupõe que o ensino constitui uma ciência aplicada, que existe um conhecimento profissional básico. Assim sendo, o estágio pedagógico “visa [a] possibilitar a aquisição de competências pedagógicas e a aplicação eficiente do conhecimento científico e educacional” (FREIRE, 2007, p. 4). Os interesses técnicos pressupõem que o conhecimento é instrumental da ação. O professor, nesse caso, seria considerado “como técnico cujas ações a desenvolver teriam como finalidade transmitir eficientemente os conhecimentos especificados no currículo formal” (idem, p. 5), o que ignora o contexto de ensino e as interações sociais. Quanto ao conhecimento profissional do professor, ele se apresenta como um “paradigma omissivo” na investigação educacional. Segundo a autora, o estágio pedagógico como aplicação da teoria demanda o uso de práticas reflexivas com finalidades de interpretação, que reportam à imagem do professor como aquele que toma *decisões, consciente e racionalmente*, acerca do seu ensino.

Neste sentido, a reflexão aparece como mediação instrumental da ação, isto é, entre conhecimento e ação. A fonte do conhecimento é exterior à ação, o modo de conhecer é paradigmático, o conhecimento dirige a ação e resulta do processo um professor mais competente, com mais conhecimentos e maior competência técnica (FREIRE, 2007, p. 6).

O professor “é entendido como um técnico que aplica o conhecimento adquirido às situações práticas. Basta conhecer as matérias científicas de ensino e as estratégias educacionais a usar para ser considerado um professor competente” (idem). Logo, o estagiário é valorizado pelo seu desempenho nas atividades, quando demonstra ter adquirido comportamento competente.

Com efeito, o estágio pedagógico, entendido como aplicação da teoria, visa [a] ajudar os estagiários a desenvolver as atividades letivas consideradas eficazes. A avaliação recai sobre o desempenho e as competências que os estagiários demonstram possuir. São avaliados em função de critérios de qualidade estabelecidos externamente, não tendo em consideração a especificidade e o contexto onde decorre o estágio pedagógico (FREIRE, 2007, p. 8).

Segundo Freire, há inúmeras críticas a essa concepção, considerando-a como mecanicista e técnica, que cria obstáculos no crescimento profissional e coloca à margem as aprendizagens vivenciadas pelos estagiários, por estarem envolvidos com outros requisitos. Em resumo, é a preparação de um profissional com aquisição de competências e de eficácia padronizada, não levando em conta o ser humano que faz parte do processo.

Estágio Pedagógico como Prática Profissional – fundamentada em *orientações práticas* na formação inicial de professores e nos *interesses práticos constitutivos do conhecimento*, essa concepção pressupõe a valorização da dimensão artesanal do ensino.

O ensino é uma prática em que reina [sic] a incerteza e ambiguidade em virtude do [sic] professor se confrontar, no cotidiano, com situações únicas e complexas que requerem, no imediato, escolhas e decisões sobre as ações a desenvolver, as quais acarretam consequências para o futuro (FREIRE, 2007, p. 9).

Por essa razão, cabe ao professor certa arte, flexibilidade, adaptabilidade e intuição para lidar com as situações problemáticas com que se depara no dia a dia. O estagiário, nessa concepção, “é considerado um *aprendiz*, que aprende através da imersão na prática, no desempenho do ofício, observando o *mestre* a realizar as aulas e aceitando as sugestões dele quando é observado na situação de ensinar” (idem). Ele adquire um conhecimento profissional de natureza prática, ao realizar diferentes atividades docentes, e o conhecimento do professor possui, ainda, natureza pessoal. Isto é, trata-se de um conhecimento construído e reconstruído pelas suas vivências, sendo recontado e revivido durante um processo de reflexão. Porém, além de estar desligado da investigação crítica, está descontextualizado, tendo apenas utilidade pragmática. A reflexão aparece com finalidade de inquirição, “o professor, ao tomar as decisões curriculares, parte de uma autocompreensão das circunstâncias existentes para, posteriormente, deliberar sobre a melhor orientação que serve de guia à ação”. De técnico, a imagem do professor passa para clínico. Seu papel é “diagnosticar os problemas que enfrentam os seus alunos quando estão a aprender e identificar e implementar o tipo de ações mais adequadas e eficazes” (FREIRE, 2007, p. 12-13).

As críticas a essa concepção de estágio pedagógico são de que ela pode encorajar a imitação e perpetuar práticas existentes, contribuindo para a manutenção da estabilidade curricular e o conservadorismo da atuação. O crédito é o espaço de socialização na profissão.

Estágio Pedagógico como Emancipação Profissional – tal concepção está fundamentada em orientações pessoais e sociais na formação inicial de professores e nos *interesses emancipatórios constitutivos do conhecimento*. A *orientação pessoal* se refere a “relações interpessoais na sala de aula e valoriza o processo de desenvolvimento pessoal e cognitivo dos alunos”, onde a educação é vista como um processo de libertação e o professor cria o ambiente necessário ao desenvolvimento das suas potencialidades. A *orientação social* compreende que o “ensino e a formação de professores constituem elementos de um movimento que tem como finalidade o estabelecimento de uma sociedade democrática mais justa e humana (FREIRE, 2007, p. 14). O professor é visto como sujeito de mudança e as ações de formação podem ajudar os estagiários a compreender os contextos sociais e políticos onde desenvolvem a sua prática.

No seu conjunto, as orientações pessoal e social pressupõem o estágio como emancipação profissional, no desenvolvimento de habilidades investigativas e reflexivas, ou seja, uma posição crítica. Nesse sentido, afirma Cochran-Smith e Lytle, mencionado por Freire (2007, p. 14): “o estágio pedagógico pode constituir um espaço que cria a possibilidade de surgimento de uma postura investigativa sobre as ações desenvolvidas”. Logo, os estagiários são considerados “aprendentes adultos que vão construindo o seu conhecimento enquanto estão a agir profissionalmente”. Zeichner declara que a emancipação do professor não pode ser entendida somente à luz do seu desenvolvimento pessoal, numa perspectiva individualista. Tem de ser perspectivada em termos críticos, tornando-os conscientes dos constrangimentos que impedem a sua valorização profissional (FREIRE, 2007, p. 14).

Como bem sintetiza Nóvoa:

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça os meios para um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (FREIRE, 2007, p. 15).

O conhecimento profissional do professor é enfatizado pelo pensamento e pela ação, onde os processos de *investigação* e *comunicação* contribuem na emancipação profissional dos estagiários. Os professores compreendem melhor a sua prática quando investigam, afirma Cranton, referência de Freire. Nessa concepção de estágios pedagógicos, é fundamental considerar o pensamento crítico. O papel da reflexão tem finalidade emancipatória, incidindo sobre o saber contextual (natureza pedagógica/didática e natureza social). “Finalidades emancipatórias da prática reflexiva assentam na necessidade de *dar voz ao professor* para elevar o seu estatuto profissional e permitir o seu desenvolvimento pessoal e profissional” (FREIRE, 2007, p. 17). O professor é entendido como educador, interventor político que, ao transformar-se, ajuda a transformar a sociedade, e investigador, ao construir conhecimentos sobre a sua prática.

Em termos característicos, quanto à pesquisa/investigação no estágio, a concepção de Pimenta e Lima – *estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio* – se aproxima da concepção de *estágio pedagógico como emancipação profissional* de Freire.

Como vemos, as práticas investigativas nos cursos de formação de professores têm sido defendidas por vários estudiosos, tanto no Brasil como em Portugal, sendo que elas integram, além do cotidiano universitário, os âmbitos escolar e não escolar.

Os estágios pedagógicos, segundo Freire,

permitem aos estagiários a aquisição de saberes, relacionados com o *como ensinar* e o *como agir* profissionalmente e também consciencialização das mudanças que neles vão realizando, possibilitando a compreensão do sentido da mudança, o que pode facilitar a transição do pensamento acadêmico para o pensamento pedagógico. É importante que nos estágios pedagógicos sejam criadas condições que possibilitem o envolvimento dos estagiários em práticas reflexivas, com finalidades investigativas, ajudando-os na construção de conhecimento pedagógico de conteúdo. Com efeito, a investigação constitui uma componente importante a introduzir nos estágios pedagógicos (FREIRE, 2007, p. 19).

Para essa autora, a investigação proporciona a reflexão da ação e sobre ação; a conscientização de crenças relativas ao ensino; o desenvolvimento pessoal e profissional; o questionamento sobre as condições em que se desenvolve o trabalho do professor e as consequências das suas ações; e maior conscientização sobre a influência da sociedade na vida escolar e o reconhecimento das diferentes culturas. Além disso, o estágio pedagógico pode “criar condições para a aprendizagem do ensino através da ação, pode constituir uma oportunidade para os estagiários aprenderem a investigar as suas práticas e a divulgar o resultado das suas pesquisas” (Idem, p. 20).

Porém, ressaltamos que *o estágio curricular supervisionado não se faz por si*, pois envolve todas as disciplinas do curso, sendo um eixo articulador e formativo. Configura-se, ainda, em elemento formativo na constituição da identidade profissional (PIMENTA; LIMA, 2010). Integrado às disciplinas do curso e tendo a pesquisa como mecanismo de problematização das práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino, desenvolverá no aluno habilidades e técnicas relativas à análise de dados, à identificação de que teorias são necessárias para explicar e examinar o contexto educativo e social.

Pimenta e Lima (2010) acreditam no “estágio como *locus* de formação do professor *reflexivo-pesquisador*, de aprendizagens significativas da profissão, de cultura [...], de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social”. Reafirmam o conceito de estágio curricular como

campo de conhecimento, que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 61).

Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 25), o estágio é um verdadeiro campo de conhecimento, de investigação, de espaço para novas vivências educativas, de aprendizagens, de inserção ao campo de atuação profissional. Além disso, deve ser integrador do currículo baseado no aporte teórico-prático, na constituição da profissionalidade do Pedagogo e de sua identidade. Nesse sentido, “não é possível que o professor tenha uma prática investigativa se sua formação não priorizou a investigação a partir da análise, da reflexão, da crítica [...]”.

No que cabe à possibilidade dessa formação mais crítica e investigativa no curso/estágio, vejamos as percepções dos professores formadores quanto à concepção/ao sentido do estágio.

Sophia considera o estágio importante, mas questiona a concepção que o perpassa. Seu entendimento sobre o estágio se volta para o campo da escola, vendo-o como uma vivência, uma experiência que possibilita a problematização da educação, do ambiente escolar, avaliando-o como significativo eixo articulador de todo o currículo.

Ele é importante, mas depende de qual é a concepção que perpassa neste estágio. Se for meramente técnico em que eu vá à escola, ao campo de formação, onde vai ocorrer depois a minha profissão, onde vou pegar um monte de técnicas, para mim não é válido. Agora, como uma vivência, como uma experiência que possibilita eu problematizar a educação, o ambiente escolar, ele é sem dúvida, penso que seja um eixo articulador mesmo de todo o currículo. A gente não conseguiu ainda articular muito bem, estamos a caminho, sou bastante otimista. (SOPHIA, 2011, p. 5)

Nós temos uma proposta, a gente escolheu formar para a escola, não escolhemos formar para a educação. Eu vou entender o estágio neste campo da escola, porque para mim é um compromisso político, uma responsabilidade social muito grande – formar bem para atuar na escola. (SOPHIA, 2011, p. 5)

Por sua vez, Arthur vê o estágio como uma *práxis* que não se reduz à atividade prática, envolvendo, também, uma atividade teórica. De acordo com Kosik (1976, p. 222), “a práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade”. Acrescenta o depoente que a forma como o estágio é feito impossibilita essa reflexão da **práxis**, por questões estruturais.

O estágio não se reduz a uma atividade prática somente. Nós estudamos as disciplinas, que é a parte teórica, e agora vamos lá para o estágio, fazer a prática. Eu entendo que o estágio é uma *práxis*, você vai ao encontro de um problema de ensino e aprendizagem contextualizando, dentro daquela realidade da escola que se coloca diante deste desafio de ensino, e aí traz um conjunto de problemáticas, que devem ser objeto de reflexão. Daí teórica, o momento da ação propriamente dita da teoria, que ela é teoria porque ela é prática, embora teoria seja diferente da prática, mas ela é a análise concreta de uma prática. E quanto mais domínio da teoria, mais domínio da prática. Então, o estágio possibilita trazer isso, desde que seja objeto de investigação do curso. Então, essa é minha concepção. (ARTHUR, 2011, p. 3)

O fato é que a forma como é feito o estágio – ele é fragmentado, uma semana em observação, uma regência – me parece que não é adequada, não possibilita a reflexão sobre a prática para instrumentalizar o acadêmico a trabalhar. Quer dizer, eu acho que deveria ser feita em etapas com quantidades maiores de tempo de curso. Aí vêm as questões estruturais, por exemplo, ter um ano de estágio. (ARTHUR, 2011, p. 1)

O estágio é a aproximação com a realidade, afirma Beatriz, além de ser uma oportunidade avaliativa da própria formação oferecida pela universidade, porque “*num curso de graduação, num curso de licenciatura, ele aflora, ele dá a ver, ele dá a cara às*

problematizações do curso, os problemas que o curso tem”. Ele não é cumprimento de carga horária. O estágio pode ser considerado como um momento de poder olhar para a escola, para a sala de aula, a escola como um todo, porque o curso não foca especificamente a sala de aula, mas tem esse eixo de formar o professor, de apreciar a função social dessa instituição e todos os outros elementos. Nele, ainda é possível *“levantar problematizações, em relação à profissão, em relação ao curso, em relação às instituições de ensino, em relação às políticas públicas, eu acho que o estágio tem essa característica de dar esse choque de realidade”*.

O estágio não é o cumprimento de uma carga horária, ele tem que tentar aproximar o que a universidade está construindo, enquanto processo de formação, e o contexto das nossas escolas, de escolas públicas, de uma carência de estrutura física, uma carência de profissionais habilitados, uma carência administrativa e pedagógica. E aí o estágio ele tem esse elemento, ele não vai te dar respostas, se o estágio puder levantar perguntas, ele deu conta. Nós falamos no processo de formação contínuo. A graduação não vai dar todas as respostas, mas tem o papel fundamental de levantar perguntas. E essa relação entre as disciplinas de fundamentos e o estágio supervisionado vai possibilitar questionamentos e fazer problematizações, levantar perguntas e estudando e se formando professor. Então, o estágio ele tem essa característica, não é um espaço de se dar uma aula *show*, a ideia é aproximar o aluno da realidade. Dá para fazer coisas diferentes? Dá! Mas aquela característica de um estágio de levar lembrancinhas, de os alunos fazerem brincadeiras, de se divertir naquela semana, não! Eu não defendo isso. (BEATRIZ, 2011, p. 8)

Beatriz ressalta o fator significativo do estágio quanto ao retorno à universidade, com as experiências vivenciadas pelos acadêmicos. No seu entendimento ele é fundamental tanto para o curso quanto para a formação docente, porque, além de aproximar o acadêmico da realidade educacional, traz elementos para se discutir/pensar na universidade. Dá um *feedback* sobre o que está sendo ensinado em âmbito de formação, onde o aluno pode dizer: *“Sabe, professor de Filosofia, História, Sociologia, Metodologia! Isso não acontece na escola, me ajude que eu não estou conseguindo entender. O que que eu faço? Penso que o estágio tem essa função de levantar problematizações”* (BEATRIZ, 2011, p. 9) Ademais, levanta a preocupação com relação ao tempo de sua realização, que é um tempo-espaço comprimido, e às práticas reprodutivistas e descontextualizadas.

Uma semana é muito pouco para você viver o estágio, viver essa experiência de docência, mas eu acho que esse retorno à universidade, de dizer: Olha! O estágio me mostrou isso, isso e isso. Porque a gente passa a perceber que os alunos fazem o quê? Eles vão ao estágio e acabam reproduzindo aquilo que eles viram de seus professores, não há uma relação entre o que eles estão estudando no curso de pedagogia e aquela realidade. Ele acaba reproduzindo aquilo que ele viveu enquanto aluno. Por exemplo, indo para a Educação Infantil fazer o estágio com uma cabeça de Ensino Fundamental. (BEATRIZ, 2011, p. 8)

Miguel corrobora, em alguns aspectos, a percepção de Beatriz, ao afirmar que o estágio é fundamental, constituindo um momento de experienciar, vivenciar e de colocar em diálogo (repensar) o propósito do curso em todos os sentidos, como momento avaliativo.

[...] eu acho pouco [tempo], agora pra ser mais, precisaria ser repensada toda uma estrutura. Mas é um momento (não gosto de dizer que é o momento da prática, se não a gente está sendo dicotômico), mas é um momento de experienciar, de vivenciar, de colocar em prova aquilo que o curso está fazendo, aquilo que o curso está construindo, em termos gerais. É o momento de vivenciar o que o curso está fazendo em todos os sentidos, de colocar em xeque e aí poder fazer um *feedback*, repensando as questões do curso, inclusive, das outras disciplinas. (MIGUEL, 2011, p. 6)

Manuela considera o estágio significativo, mas não é a “parte” [disciplina] mais importante do curso. Ele tem a finalidade de articular conhecimentos metodológicos e teóricos, os quais irão embasar o aluno para que analise sua prática, mas nem sempre isso é visível, principalmente com os conteúdos trabalhos desde o início da formação. Alega que o curso “*tem que ser um conjunto, uma unidade, ele tem que ter uma unidade e não um monte de fragmentos que o aluno às vezes se perde pela própria inexperiência. Porque é o processo de formação inicial. Que eles consigam então fazer essa articulação*”.

Pra que não seja fragmentado, ele é importante para o curso, mas ele não é a principal disciplina do curso, como os alunos pensam às vezes, porque eles chegam achando que vão para a prática e a prática é mais importante. Na verdade, o estágio tem que articular tudo o que eles tiveram ao longo dos anos, tem que ter uma articulação entre os quatro estágios, assim como entre as metodologias e a teoria. O aluno tem que perceber que *o estágio é um momento de articular isso, de analisar a prática dele a partir dos conteúdos que ele teve lá nos fundamentos da educação, lá nas metodologias*, buscar os conteúdos trabalhos nas metodologias para elaborar seu plano de aula, mas é difícil. Vejo como um articulador, mas não como principal tarefa do Curso de Pedagogia. (MANUELA, 2011, p. 4) [grifo nosso]

Com base na sua experiência e no lugar que ocupa, Júlia relata sua opinião de que o estágio é sempre artificial, uma experiência artificial, por conta de uma demarcação do tempo: “[...] a natureza do estágio é ser artificial, não importa muito o tempo que você fica”. Porém, é um momento vital: – “[...] como o estágio acompanha todo o período da formação eu acho que ele é o elemento essencial da formação, é aquele momento em que o aluno vai parar e vai ter um tempo para pensar sobre esse exercício”. Seu conceito está relacionado à experiência, à criação, à execução e ao estudo, embora a ideia de experimentar/inventar não seja tão presente: “[...] a ideia de experimentar, não sei se ela é tão forte aqui nos nossos alunos, acho que essa experiência de inventar, de criar, acho que os alunos não gostam muito, acho que eles não ousam muito. Claro que tem a ver conosco, talvez a gente também seja pouco ousado”. Outro sentido do estágio apontado por Júlia é a aproximação em relação à escola, à

prática docente, aos processos de aprendizagem, ao conhecimento do aluno, a uma série de fatores relativos ao espaço da escola. A falta de criatividade pode estar relacionada à formalidade, afirma, onde os alunos “vão se aproximando cada vez mais da escola, mas ao mesmo tempo essa proximidade traz junto esse certo ranço da formalidade” (JÚLIA, 2011, p. 2-3).

Artificial no sentido da visão dos alunos (das escolas), porque eles veem aquele professor que vai ali, que é o estagiário e sabem que ele vai ter um dia pra começar e um dia pra sair, essa marcação do tempo vai dar uma visão diferente. Mas de qualquer forma a artificialidade não tem como se desfazer. (JÚLIA, 2011, p. 2)

É marcante sempre o estágio, de alguma forma se estuda pra viver esse momento, de alguma forma o que se fez, claro não se fez para o estágio, mas se fez para a ação docente, é o momento que eles vão ter uma experiência, apesar de artificial vão ter uma experiência de convivência com as crianças, de preparação de aula (é uma das dificuldades), como fazer a transposição didática, como tornar ensinável um conteúdo, selecionar. É um momento interessante, é um momento vital, ainda que em termos de estrutura, eu acho que a gente tem incoerências. (JÚLIA, 2011, p. 2)

Sintetizando, é um momento de experimento, criação, execução, e aí, é claro, de estudo, porque se é um momento que você vai fazer a transposição didática, no caso do nosso aluno, ele vai dar aula de História, por exemplo, ele tem que ter esse experimento, ele tem que ter essa criatividade, mas ele vai ter que ter um estudo pra dar conta, para sustentar essas questões. [...] não dá pra ter uma criatividade vazia. (JÚLIA, 2011, p. 4) [grifo nosso]

O entendimento de Gabriel, em parte, se identifica com o de Júlia. Ao mesmo tempo em que considera o estágio um momento potencializador, pensa que sua configuração o torna “artificial”. Embora o projeto não esteja organizado em núcleos formativos, *o estágio é um núcleo formativo*, potência de mediação entre o fenômeno real (escola). De outro lado, percebe a debilidade dos estágios durante os quatros anos, que estão conectados entre si, configurados em “*opções de noções*”, de alguns âmbitos da prática educativa, isto é, noções de OTPGE, noções da EI, noções dos anos iniciais do EF, tornando-se “*uma complexidade de elementos de desfocalização*”, em certa medida, devido à configuração do Curso de Pedagogia, com as multiformações.

O estágio é um momento, acho importantíssimo em termos desse potencializador da mediação mais real do fenômeno da escola etc., mas eu também considero a configuração do estágio (isso pode ser uma palavra não própria pra utilizar mas eu vou utilizar), ela é uma configuração artificial. O estágio se apresenta como processo artificial sobre o que que é o real, porque naquele período temporal ele não consegue estabelecer, mas ao mesmo tempo, a gente deveria potencializar aquele tempo. Eu acho que o que os alunos vivem no 3º e 4º ano deveria estar mais conectado com o 1º e 2º ano, não deveria acontecer só um olhar sobre outras dinâmicas da escola, como gestão (pra mim não seria isso), o fenômeno é o fenômeno da docência da atuação docente. Então eu acho que esse processo de como o estágio vai configurando opções de noções, ou seja, concepções de alguns âmbitos da prática educativa seja a gestão, organização do trabalho pedagógico, Educação Infantil, isso forma uma complexidade de elementos de desfocalização, que eu acho e considero

um problema próprio da configuração do Curso de Pedagogia em múltiplas formações, habilitações. (GABRIEL, 2011, p. 5)

O estágio é realmente esse potencial, ele tem essa potência mediadora com esse vínculo do movimento real, com a dinâmica real da prática. É um núcleo formativo que se configura muito fortemente por isso, diferente das outras. Não quer dizer que as outras não fazem. (GABRIEL, 2011, p. 6)

Quanto à questão da pesquisa no estágio, Gabriel acredita ser uma forma de fazer os Pedagogos se apropriarem de “*processos de mediações de conhecimentos, de métodos sobre o movimento real*”. Sobre isso, lança uma série de questionamentos:

O que é pesquisa? [...] é inventar problemáticas de pesquisa para os alunos desenvolverem, com temas específicos para saber desenvolver artigos, etc.? Não. Isso é importante como mecanismo de fazer pesquisa, mas não é o foco dela, por exemplo, formar o Pedagogo pra capacidade acadêmica de fazer pesquisa, no sentido das técnicas etc., é mais que isso, isso é um pontinho mínimo. (GABRIEL, 2011, p. 7)

O elemento da pesquisa seria a capacidade formativa que a gente está desenvolvendo nos Pedagogos ou nos futuros Pedagogos, Pedagogos em formação, que eles se apropriem de processos de mediações, de conhecimentos de métodos sobre o movimento real. E o movimento real estaria ali mais focado no processo do estágio, nessa disciplina de Prática de Ensino que está nos quatro anos. De novo, o estágio não é esse elemento potencializador de contato com o movimento do real, da prática educativa? Então a própria pesquisa que tem espaço curricular, um núcleo curricular que não está configurado, mas uma disciplina curricular que está fazendo isso. Como é que isso se articula? (GABRIEL, 2011, p. 7)

A percepção de Isabella em relação ao estágio é de que esse componente curricular proporciona a articulação teórico-prática, sendo contribuição fundamental para a formação acadêmica, mas tem dúvidas se ele dá conta disso, em vista do tempo instituído. Além disso, é momento do acadêmico analisar sua prática, com base nas teorias estudadas durante o curso, podendo, também, fazer uso das perspectivas teóricas, ultrapassando a reflexão e repensando-as. Considera uma experiência significativa, porém acredita que o estágio, sozinho, não garante a formação de um bom profissional. Ele traz elementos para discussão, mas precisa estar articulado teoricamente.

Um elemento articulador tanto das disciplinas de fundamentos como das disciplinas metodológicas. Seria esse momento de articulação, com isso o estágio ele seria/deveria ser um elemento da teoria e também da prática. E o estágio seria, assim, fundamental, no sentido de contribuir na formação do acadêmico, nessa formação, vamos dizer assim, teórico-prática do acadêmico para levá-lo numa atuação melhor em sala de aula. No entanto, não sei se dá conta disso, porque é um momento muito curto pra isso. Mas acho que permite isso, deveria ser esse momento articulador, da teoria, da prática, não só pro aluno, mas pro aluno também refletir sobre a prática a partir do conjunto aí de teorias estudadas durante o curso. E não só refletir, mas que ele pudesse fazer dessas perspectivas teóricas variadas no exercício de sua docência, pra que ele pudesse repensar essas perspectivas teóricas. Que ele tivesse essa capacidade de exercício, seria um exercício reflexivo da sua prática. Experiência significativa pra formação, só que não é o que garante, na minha perspectiva, não é aquilo que garante de fato que vai ser um bom profissional ou

não. Ele pode dar elementos, pode te fazer pensar algumas questões. (ISABELLA, 2011, p. 4)

Barreiro e Gebran (2006) afirmam que os cursos precisam criar mecanismos para que teoria e prática passem a ser consideradas como elementos indispensáveis à atividade docente, por ser o processo articulador da relação entre *fazer e pensar*.

Ao explicitar sua opinião sobre o sentido do estágio, Maria Eduarda considera-o como um momento de muita tensão por parte dos acadêmicos. Aponta o estágio como um olhar do que é possível a partir de todos os estudos teórico-metodológicos estudados durante o curso, cujas fragilidades e demandas podem vir à tona.

O estágio ele tem para os alunos, e a gente precisa quebrar um pouquinho isso, é um momento de tensão, mas tensão é tudo o que é novo pra gente. Também temos que entender que tudo o que é novo tensiona. Mas é uma tensão muito grande onde parece que o estagiário ele tem que ter a perfeição de todas as questões teóricas e na prática poder colocá-las. O estágio pra mim é um momento que poderia ser mais amplo do que está sendo, principalmente de regência, é um momento em que a gente vem olhar o que é possível fazer mediante uma teoria que estudamos e nos debruçamos e que achamos que ela é qualitativa. Eu posso até exemplificar, até pra dizer como o estágio é importante. Em Francisco Beltrão nós temos a Pedagogia Histórico-Crítica. Bom! Estudamos com nossos alunos a Pedagogia Histórico-Crítica, metodologicamente é isso que se pensa em sala de aula. Então, quais são os passos? São esses. Agora você vai e observa no estágio. Acontecem esses passos? O professor está sabendo disso? Onde que apareceram? Na tua prática? Sim/não. E aparecem todos os limites, é importante porque [...] mostra as fragilidades e os limites, e através de uma reflexão crítica a gente pode perceber nortes, que são pontos onde a gente tem que avançar e onde estão as nossas fragilidades. Reconheço que tem bastantes fragilidades, na prática ele mostra fragilidades que a gente teve durante o curso. (MARIA EDUARDA, 2011, p. 2)

Maria Eduarda não é tão favorável à concepção de pesquisa no estágio, pois o vê como momento propício a uma reflexão maior, sobre

as práticas, o agir docente, o manejo de classe, sobre olhos das crianças que brilham, que não brilham, os que andam mais rápido e os que são mais lentos, seria uma discussão metodológica e de conteúdos, como que eles foram usados, se eles foram abarcados na sua amplitude. Eu penso que nós estamos gastando tempo, mas esse gasto de tempo numa pesquisa que vá pra esse, nesse viés de encontrar uma problemática e discuti-la em cima da teoria, ele nos afasta cada vez mais de discutir a prática da sala de aula. Então, se essa pesquisa ela fosse um trabalho de rediscutir em cima daquilo que se fez, tudo bem. Mas quando ela abarca temas isolados ou problemáticas isoladas, acho que estamos perdendo tempo de fazer aquilo que devíamos fazer na volta, a cada vez que voltamos de nossas práticas. (MARIA EDUARDA, 2011, p. 3-4)

O estágio, para Giovanna, é a parte essencial do curso, mas ressalta a necessidade dos conhecimentos teórico-metodológicos. Ele significa o exercício da profissão, de forma inicial, colocando em prática os conhecimentos que adquiriu no curso, uma atuação que deve ser

acompanhada e orientada. Porém, sua duração impossibilita uma vivência mais qualitativa e que consiga dar conta dessa articulação.

O estágio é a parte essencial do curso, porque primeiro você tem que ter os conhecimentos, as noções básicas de atuação. Na verdade, primeiro as noções básicas de concepções teóricas sobre educação, posteriormente as noções básicas de atuação metodológica, e o estágio ele culmina essas duas concepções numa só, e é o exercer da profissão. O exercer da profissão no primeiro momento [...] é a formação inicial do professor aonde ele põe em prática todos os conhecimentos que ele adquiriu no curso, é onde ele vai testar seus conhecimentos, só que esse “testar”, com todo o cuidado, porque são seres humanos que estão lá. Então é uma atuação que tem que ser cronometrada, acompanhada e orientada. A meu ver o estágio deveria ser implementado num tempo maior, acredito que o estágio, por ser resultado de vivências, de construções, de organizações dos acadêmicos, deveria ter pelo menos seis meses de duração, porque eu considero impossível em duas semanas ou concentrado em sete dias que o aluno consiga ter uma atuação qualitativa ou que pelo menos consiga pôr em prática os conhecimentos e ainda tentar atrelar a teoria à prática, em uma semana. (GIOVANNA, 2011, p. 2)

A questão da qualidade do ensino tem sido objeto de disputa ideológica, relata Cunha.

Para alguns, representa a possibilidade de um sistema que atenda às exigências do mundo produtivo, respeitando a estrutura de poder que articula os países ricos com os dependentes. Para outros, significa o desenvolvimento de uma cultura crítica e fundamentada, capaz de acenar com uma condição emancipatória. A primeira tem a competitividade como êmulo e a segunda aposta na solidariedade como possibilidade. (CUNHA, 2006, p. 260)

Segundo Davi, o estágio “*é parte importante da formação do acadêmico*”. Mesmo em um tempo resumido, ao voltarem desse processo, os acadêmicos têm outro entendimento, principalmente do estágio em docência; há crescimento; eles expõem as limitações – certo divórcio entre teoria e prática. Afirma ele que a visão técnica na realização dos estágios predomina entre os alunos, que não conseguem fazer uma relação teórica, estudada durante todo o curso, com a prática do estágio. A universidade/curso precisa repensar essas questões, talvez com um “*momento posterior de uma reflexão mais consistente com toda a turma*”. Sua percepção é de que o estágio, além de propiciar essa “*reflexão prática-teoria e teoria-prática*”, torna-se um momento (re)avaliativo de certos aspectos da formação e traz elementos temáticos à universidade para discussão, o que é significativo.

A partir do momento em que o acadêmico vai vivenciar essa experiência do estágio ele tem um crescimento, tem uma certa superação, do aluno em si. É uma coisa interessante porque num curto prazo de tempo o aluno explicita essa superação, de um certo divórcio que há entre essa teoria e depois a prática. Ou seja, no meu entendimento, o aluno tem um salto qualitativo com a prática do estágio. Embora ainda haja um entendimento dos nossos acadêmicos, e aí talvez teríamos que reavaliar o próprio curso, embora o acadêmico ele tenha muito presente o seguinte no estágio: uma preocupação mais no ponto de vista técnico, mais do ponto de vista de dar conta disso. E aí me parece que nós perdemos um momento importante, que é de perceber na regência, na prática desse estágio, essa articulação entre teoria e

prática. Me parece que ainda ocorre uma certa dificuldade nessa articulação, de perceber que a regência ela é uma prática, mas é uma prática que não está divorciada de todo o período anterior da formação, dos fundamentos. Talvez a universidade precisaria repensar um pouco melhor isso, ter um momento posterior talvez, de uma reflexão mais consistente com toda a turma desse momento da prática. De qualquer forma, independente disso, independente dele, ainda não conseguiu talvez fazer com uma melhor qualidade essa reflexão prática-teoria e teoria-prática, mas o exercício da docência em si já é um aspecto significativo. (DAVI, 2011, p. 2-3)

O estágio é um momento em que o acadêmico visualiza objetos que não eram visíveis enquanto sala de aula da universidade. Eles vão perceber no chão da escola aspectos que antes não eram tão visíveis a ele (condições de trabalho, cultura escolar), e aí estaria a provocação: Como é que as teorias, como é que os fundamentos, por exemplo, vão dar conta dessas reflexões? E aí me parece que ele sinaliza também esse divórcio entre aquilo que é anunciado do ponto de vista teórico e essa realidade do chão da escola. Não estou querendo dizer que a teoria é uma coisa e prática é outra, não é isso. Há um divórcio entre aquilo que se anuncia do ponto de vista teórico e o chão da escola. As pesquisas deveriam [...] levar mais em conta esse chão da escola, esse dia a dia da escola, e isso só é possível se você vivenciar lá também. Aquilo que Acácia Kuenzer vai dizer, o *chão da fábrica*, o *chão da escola*. Me parece que tem esse divórcio, muito grande, entre o que se anuncia do ponto de vista teórico, especialmente em relação às políticas, e a realidade da escola. Os alunos conseguem extrair alguns objetos, algumas problemáticas, que antes ele não conseguia visualizar. Isso é positivo. (DAVI, 2011, p. 3)

Evandro Ghedin, Maria Isabel de Almeida e Yoshie Ussami Ferrari Leite (2008) ressaltam, também, a questão da insuficiência do tempo na realização dos estágios nos cursos de formação de professores, o que não dá conta da complexidade da prática educativa. Assim, muitas vezes, ele é caracterizado por uma cultura tecnicista, por seguir um modelo técnico e científico. Mesmo que sejam períodos insuficientes à intervenção de problemas existentes no contexto escolar/educacional, eles não podem ser destituídos e eximidos dos processos de formação, numa abordagem crítico-reflexiva em busca de uma educação emancipatória. Sem essa perspectiva, a formação intelectual do professor é esvaziada e desvalorizada, gerando um conformismo de valores já sedimentados e uma cultura dominante. Como destaca Ghedin (2005),

o estágio deve tomar por base e como princípio formativo “a reflexão na ação e sobre a reflexão na ação”, onde o conhecimento faz parte da ação, numa apropriação de teorias que possam oferecer uma perspectiva de análise e compreensão de contextos históricos, sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos, técnicos, organizacionais e dos próprios sujeitos como profissionais, para apresentar novas propostas de transformação da escola como espaço de construção da identidade profissional e da autonomia do professor (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 35).

O estágio “deve oferecer ao aluno de licenciatura condições para que perceba que o professor é um profissional inserido em determinado espaço e tempo históricos, capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, [...] contexto político e social [...]” (Idem, p. 36).

Pela análise da percepção dos professores universitários quanto à concepção/ao sentido de estágio, verificamos que, embora tenham visões diferentes, guardam em comum a compreensão de que se constitui como aproximação da realidade; momento de vivenciar, experimentar todos os aspectos relacionados ao trabalho docente, à organização do trabalho pedagógico e à gestão escolar; momento de articulação teórico-prática, de problematização da prática educativa em suas diversas aparências, ou seja, pelo viés da pesquisa/investigação.

O Curso de Pedagogia de Francisco Beltrão, conceitualmente, embasa-se em concepções de “*estágio como aproximação da realidade*”, em sua dimensão teórico-prática, e “*estágio como pesquisa*”. O campo de estágio é um campo de conhecimento, e isso significa atribuir um estatuto epistemológico, que supere a visão tradicional de atividade prática instrumental (PIMENTA; LIMA, 2010, p 29) e que se produza na interação entre universidade e campo social onde ele se desenvolve.

O estágio “pode se construir no *locus* de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade” (BARREIRO; GEBRAN 2006, p. 20). No seu decorrer é importante refletir sobre as vivências, e esse espírito crítico é proporcionado, também, pelo diálogo entre professor-orientador e acadêmico. Piconez (1991, p. 29) declara a perspectiva dialética do estágio, quando afirma que a “relação dialógica, a troca de opiniões e experiências contribui para a elaboração de novos conhecimentos. A teoria, com efeito, surge a partir da prática, é elaborada em função da prática, e sua verdade é verificada pela própria prática”.

O diálogo, segundo Konder (1992), “é irmão gêmeo da dialética [...] pressupõe a alteridade, ou seja, o diferente ou a contradição que são tomadas em sua positividade” (ZANELLA, 1999, p. 10). Nas palavras daquele autor, “*o diálogo não elimina as contradições (ao contrário, as pressupõe), mas lhes dá um tratamento especial, cuidadoso, reflexivo, porque nele o exercício da crítica se complementa com a autocrítica*” (idem).

Tais tarefas cabem às universidades, aos seus cursos, aos docentes/discentes, a fim de proceder à interação durante o processo formativo (universidade, sociedade, escola), entre o que se teoriza e o que se pratica, constituindo/criando conhecimentos para compreender e analisar o contexto social, histórico, econômico, político e cultural que perpassa o ambiente educativo.

Concebo o estágio como um componente potencializador do processo formativo nos cursos universitários, não se restringindo à concretização de atividades teórico-práticas

elencadas no currículo ou prescritas normativamente⁶⁸. Teoria e prática são processos inacabados, e o estágio, além de fazer essa mediação e de promover a iniciação à atuação profissional, possibilita o pensar no *agir* neste mundo. Ou seja, o estágio, mais do que possibilitar uma formação científica, profissional e técnica, promove a formação humana, ética e política, no sentido da ação no espaço público. Esse é um olhar que necessita ser capturado no processo da profissionalidade do Pedagogo. Por fim, saliento que a integração dessas dimensões propicia a conscientização do Pedagogo, a fim de perceber a intencionalidade das políticas educativas, que se materializam via escola e universidade, conscientes de que elas representam um propósito de formação.

4.3 ESTÁGIO: RELAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA

As políticas educacionais consideram a relação teórico-prática essencial à formação de professores/Pedagogos. A LDB afirma que as instituições, ao elaborarem o PPP do curso, devem atender às suas prescrições, bem como as Diretrizes específicas, onde equilibram e desenham o currículo, compondo elementos obrigatórios, como, por exemplo, a prática de ensino/estágio curricular e atividades acadêmico-científicas (BRASIL, 1996).

Essa lei, em seu art. 61, que trata da formação dos profissionais da educação, ressalta a importância da “*associação entre teorias e práticas*”, mediante estágios supervisionados, defendendo sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais para o trabalho e o aproveitamento da formação e de experiências anteriores. Institui, ainda, no art. 82, que os sistemas de ensino deverão estabelecer normas de realização de estágio em sua jurisdição, observando a lei federal nº 11.788 (BRASIL, 1996), conhecida por *Lei de Estágio*, a qual dispõe sua definição, que é concisa e objetiva, considerando-o

um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, Lei nº 11.788/2008, art. 1º)

Conforme parágrafos 1º e 2º, o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso e integra o processo formativo do educando, visando ao aprendizado de competências próprias

⁶⁸ Considero o estágio mais que uma ação teorizada e questionada, discussão a que darei atenção no subcapítulo “*Um olhar no horizonte: o estágio como liberdade*”.

da atividade profissional e à contextualização curricular. Objetiva, também, o desenvolvimento para a vida cidadã e para o trabalho.

A lei prevê que o estágio pode ser *obrigatório*, quando definido na proposta pedagógica do curso, contendo a carga horária para aprovação e obtenção de diploma, e *não obrigatório*, quando desenvolvido como atividade opcional, acrescido com a carga horária obrigatória, desde que esteja de acordo com as determinações das DCNs e do PPP do curso (art. 2º). O parágrafo terceiro desse artigo antevê que “*as atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso*”. O estágio obrigatório e o não obrigatório não criam vínculo empregatício, desde que observem os requisitos do artigo 3º, e como ato educativo deverá ser acompanhado por um professor orientador, supervisor via relatórios. A lei reconhece a importância de profissionais habilitados para acompanhamento do estudante estagiário.

As DCNPs, em seu art. 8º, enfatizam que o estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, assegura aos graduandos “*experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências*”. Conceitualmente, o estágio nessa diretriz não se reporta à perspectiva política e, embora sustente a ética, parece se focalizar muito mais no aspecto técnico.

Ao mesmo tempo em que a universidade é instituída, ela é instituinte, tem sua autonomia ao elaborar suas próprias normativas e diretrizes a partir da legalidade macro. Na Resolução nº 385/2008, art. 3º e 4º, assim respectivamente, afirma que os estágios supervisionados “*devem ser oferecidos nos cursos como parte de sua estrutura curricular, exigido nas Diretrizes Curriculares ou previsto no Projeto Político-Pedagógico*”, e se caracterizam “*como um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem social, profissional e cultural sob a forma de ações instituídas segundo a especificidade do curso, devidamente orientadas, acompanhadas e supervisionadas*”. Seus objetivos são:

I – possibilitar a formação em ambiente institucional, empresarial ou comunitário em geral; II – propiciar a interação com a realidade profissional e ambiente de trabalho; III – articular ensino, pesquisa e extensão; IV – desenvolver concepção multidisciplinar e indissociabilidade entre teoria/prática; V – garantir o conhecimento, a análise e aplicação de novas tecnologias, metodologias, sistematizações e organizações de trabalho; VI – possibilitar o desenvolvimento do comportamento ético e compromisso profissional, contribuindo para o aperfeiçoamento profissional e pessoal do estagiário; VII – possibilitar a avaliação contínua do respectivo curso subsidiando o Colegiado com informações que permitam adaptações ou reformulações curriculares; VIII – promover a integração da Unioeste com a sociedade (Unioeste, RESOLUÇÃO nº 385/2008, art. 7º).

Já a Resolução nº 109/2008, art. 1º e 2º, diretriz específica que regulamenta o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia de Francisco Beltrão, considera o estágio uma atividade curricular obrigatória, tendo por finalidades:

I – a compreensão das questões pertinentes ao contexto social, político e econômico em que a instituição escolar está inserida; II – o trabalho com os componentes curriculares deve estar subsidiado na unidade teórico-prática para assegurar a concepção de totalidade da prática pedagógica na formação do docente; III – garantir a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, desenvolvendo uma postura investigativa no discente. (Unioeste, RESOLUÇÃO nº 109/2008, art. 3º).

Estes são alguns indicativos legais que demonstram a importância do estágio como eixo teórico-prático, assegurando a prática pedagógica e visualizando as influências do contexto social, político e econômico na instituição educativa onde está inserida. Ratificam também, que o estágio não se reduz aos processos de ensino-aprendizagem, mas inclui o contexto em que ela se insere e suas relações.

É compreensível a perspectiva de estágio como pesquisa e componente curricular que possibilita um olhar para a *totalidade* da prática pedagógica na formação, pela unidade teórico-prática, que ultrapassa a noção de que o trabalho do professor se limita à docência. Porém, questionamos se de fato essa unidade se concretiza na prática e no estágio, havendo assim a práxis. O termo totalidade encontrado nos objetivos tem como principal fundador Kosik. Conforme Zanella (1999, p. 10), a totalidade pode ser entendida “como um todo estruturado que está em movimento, que se cria, possibilita, mediante reflexão dialética, o acesso à “essência do fenômeno”.

Falar em unidade teórico-prática remete ao entendimento de *práxis*. De acordo com Vásquez (2007), *práxis*, em grego antigo, “*significa ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade*”. Aristóteles a compreende “*como atividade que tem finalidade ética e política*”. Em seus estudos, Zanella indica que essa visão é limitada, pois nega “*o trabalho humano como transformação da natureza e do próprio homem*” (ZANELLA, 1999, p. 1).

Para a “filosofia da práxis”, “a prática é atividade material, transformadora e social. A prática é a prática humana, que transforma a natureza e cria o mundo da cultura e o próprio homem. É uma prática produtiva, social e simbólica ao mesmo tempo” (SEVERINO, 1992). Esse conceito é mais amplo, tem historicidade e sintetiza múltiplas determinações, o que supera o caráter restrito da prática como fim ético/político e pragmático. Dewey, com sua filosofia americana, foi um dos defensores da concepção de prática no sentido pragmático – “entende a prática, numa perspectiva individual, como sendo o ato que produz algo que tenha

utilidade material. A ação é válida se tem um caráter aplicativo, imediato, produtivo e útil” (ZANELLA, 1999, p. 1).

Zanella (1990, p. 8-10) afirma que “a prática não pode estar reduzida à pragmaticidade. Na filosofia da práxis, a prática é produtiva (trabalho), social (poder) e simbólica (subjetividade/cultura) ao mesmo tempo. É atividade social e transformadora”. Sendo assim, a *práxis* pode ser revolucionária, o que, no entender de Marx, sinaliza “a modificação das circunstâncias com a mudança da atividade humana” (in KONDER, 1992). A palavra “revolucionária”, de acordo com Mondolfo, significa que “os homens só modificam as condições exteriores modificando-se a si mesmos; e, reciprocamente, só se modificam a si mesmos modificando as condições em que vivem” (ZANELLA, 1999, p. 10).

A práxis é ação e reflexão juntas na transformação de uma determinada realidade. Porém, a ação por si é cega e necessita de reflexão para mudar. Mas, a reflexão também será limitada se ficar “presa” ao imediato da ação enquanto tal. A reflexão, para ser força de transformação, necessita de mediação da teoria. Neste processo de interações dialéticas entre ação (prática) e reflexão (teoria), então há transformação. A práxis é transformação. (ZANELLA, 1999, p. 11). [grifo nosso]

Como explica Kosik (1976, p. 22), “*para que o mundo possa ser explicado ‘criticamente’, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da ‘práxis revolucionária’*”. Vázquez (2007) entende que a *práxis* revolucionária é a *práxis* reflexiva (teórica), e esta é a superação da “*práxis* espontânea” (reflexão imediata, na ação). (ZANELLA, 1999).

Em síntese, a *práxis* (teoria-prática) é o trabalho humano que busca a transformação da natureza (social) e do próprio homem (sujeito), tendo, portanto, dois aspectos mencionados por Vázquez (2007, p. 17): “um *intencional*, na medida em que, através da mesma, o indivíduo persegue um fim determinado; o outro *não intencional*, quando sua atividade se integra com outras *práxis* do nível social, produzindo resultados globais que escapam a sua consciência e vontade”. Nesse sentido é que o autor revela que “*toda a práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis*”.

Como assegura Ribeiro (2001, p. 7), “sem domínio crítico da categoria *práxis*, a compreensão da prática humana geral ficaria apenas restrita à sua dimensão prático-utilitarista”. O homem não é apenas um ser de necessidades, mas um ser que inventa, cria, transforma. Porém, Arendt (2009) nos lembra da imprevisibilidade na ação humana, que muitas vezes produz resultados irreversíveis na teia de interações humanas na esfera pública. Para evitar essas ações imprevistas os homens devem se fortalecer com o ato do pensar – o refletir sobre sua ação, a *práxis*.

É necessário, então, não perder de vista a unidade teórico-prática nas atividades de estágio, para que estas realmente sejam *práxis*, para que transformem e conscientizem o sujeito (estagiário) do seu agir, como professor/Pedagogo, nesse espaço público.

[...] os estágios curriculares não mais poderão ser apenas práticos, mas sim teórico-práticos, tanto ponto de partida como de chegada do percurso humano em direção à *práxis* transformadora. Os estagiários, por sua vez, estarão iniciando-se através dessa atividade no caminho do professor-intelectual, [sujeito] ativo que pesquisa e busca conhecimento e não mais simples depositários de pseudossoluções ou cumpridores de tarefas (ALMEIDA, 1994, p. 41).

Kulcsar (1991, p. 63) considera os “estágios supervisionados uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade”. A seriedade da relação teórico-prática leva a

um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

O *estágio* “é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 45), processo indissociado da teoria e da prática.

Tanto as leituras teóricas quanto as legais consideram ser fundamental a unidade teórico-prática, seja por meio de *atividades práticas como componente curricular* ou pelo *estágio curricular supervisionado*. Porém, essa é uma problemática que se move passivamente nos cursos de formação nas universidades, impedindo o trabalho coletivo e integrado.

Categórico, Arthur, professor entrevistado, afirma não percebê-la durante todo o curso, embora o estágio seja esse componente curricular articulador. Ele ressalta que há esforços, mas uma discussão no coletivo não tem sido feita, acreditando que, individualmente, pode ser que tal prática aconteça.

Não percebo. Eu acho que há um esforço, assim, dos professores que coordenam o estágio. Há uma organização operacional do estágio, muito bem feita. Agora, o problema é essa articulação do estágio com as próprias disciplinas. Parece que eu não vejo isso, não vejo na discussão no coletivo. Então, eu não sei. Como eu tenho algumas experiências que eu falei da iniciação científica, questões que eu abordo nas aulas, pode ser que outros professores estejam trabalhando nas suas disciplinas. Mas eu não vi essa discussão no coletivo do curso como projeto. Então, eu não vejo assim, no coletivo. Pode ser que individualmente tenha. (ARTHUR, 2011, p. 5)

Quanto à associação teórico-prática, Sophia descreve que houve avanço no momento em que todos os professores se comprometeram a orientar estágio. Mesmo sendo uma legalidade institucional e não uma decisão coletiva, movimento contraditório, essa questão

fortaleceu tal simbiose, com necessidade de discussão sobre esse componente curricular. Para objetivar mais avanços, considera ser essencial a integração das discussões das disciplinas no estágio, e do estágio nas disciplinas.

Se eu olhar hoje, vou dizer: Ah! Tem um monte, mas avançamos. Primeiro ponto significativo, todos os professores orientarem o estágio. Isso cria de certo modo uma pressão em discutir o estágio, e ao discutir o estágio você discute formação, que é muito maior que o estágio. Esses elementos lhe dão condição para olhar para as disciplinas específicas. Agora, essa escolha não foi uma escolha coletiva, ela foi uma escolha de uma questão legal da universidade para dar conta de preencher as atividades de cada professor. Aí vem um movimento contraditório, bastante contraditório, não é coletivo, uma pressão legal para dar conta, mas que contribuiu, e hoje já não consegue mais ver um professor ser responsável pelo estágio, são os Colegiados responsáveis pelo estágio. É um processo. Teve resistência? Teve. Tem resistência de pessoas que acham o estágio uma coisa, disciplina é outra. Agora, o que que precisa? Precisamos ainda avançar, todo ano a gente avança um pouquinho, é integrar as discussões das disciplinas no estágio, e o estágio ser incorporado nas disciplinas. [...] a gente tem que desvincular o estágio que não é somente momento em que estou na sala de aula. São as problemáticas que eu vejo nessa educação e trago para as disciplinas [...]. (SOPHIA, 2011, p. 5-6)

A inquietação de Sophia está relacionada ao rompimento da cultura de que o estágio se resume à docência, estando desvinculado das disciplinas. Ela fala, também, da desarticulação do estágio entre os anos do curso, do que acontece do 1º ao 4º ano, o que acaba “[...] sendo reduzido a determinados focos, a gente não consegue aprofundar”. Cita que a simbiose avançou no primeiro e segundo anos apenas (cf. fala na pg. 172).

Romper com essa cultura, essa cultura de achar que o estágio é só o momento que eu estou lá no ensino [regência], não é. É aquilo que a gente pode dizer assim: é uma ação-reflexão-ação, e essa tríade nunca acaba, porque quando acaba a regência eu trago vários elementos para uma reflexão e volto a refletir. Eu penso que a gente precisa avançar nisso. É esse avanço que ainda a gente não conseguiu completar, ou estamos em processo. (SOPHIA, 2011, p. 6)

Beatriz alega que houve avanços, e isso tem “*criado corpo*” no curso.

Acho que a gente avançou. Esse projeto de 2008, onde a gente tem um corpo docente mais efetivo do que a gente tinha antigamente. Esse exercício acho que tem mobilizado muitas questões de melhoria no curso, questões conceituais que precisam melhorar, a própria prática, questões do estágio, enfim, eu acho que essa relação tem começado há uns dois anos a criar corpo. A gente tem feito tentativas coletivas e tem conseguido alguns resultados importantes pra essa relação, pra essa articulação entre disciplinas de fundamentos, entre teoria e prática, enfim, a articulação do estágio. (BEATRIZ, 2011, p. 10)

Na opinião de Manuela, embora o estágio tenha essa característica de articulador teórico-prático, constitui uma simbiose difícil para os professores, mas principalmente para os acadêmicos, que parecem realizá-lo de forma fragmentada, sem integrar o que viram no 1º ano com o 2º, e assim consequentemente. Quando acontece, essa articulação é muito superficial.

Nós estamos na tentativa, nessa discussão, mas ainda é difícil. Porque ainda eles (alunos) chegam no 4º ano – aí por vários, não dá pra achar culpados, não estou querendo achar culpados, mas é o que a gente discute/percebe -, que eles têm dificuldade na organização, por exemplo, de um plano de aula. Então, isso representa que eles não estão conseguindo articular as metodologias com o plano de aula deles; as teorias de educação com o plano de aula deles; com os objetivos que eles querem das aulas deles. Ainda está fragmentado, talvez porque – isso são hipóteses – eles sejam inexperientes, a grande maioria entra logo no Curso de Pedagogia e não tem nenhuma experiência anterior, pode ser que esse seja um elemento, não sei. [Pode ser que] A gente, enquanto professor, enquanto Colegiado de Pedagogia, também não esteja sabendo articular isso, embora se faça reunião no início do ano, mas talvez nos planos nós não estejamos sabendo, encontrando meios de fazer isso. Mas quando acontece essa articulação parece ainda muito sensível, essa articulação de tudo que eles tiveram durante os anos com a prática de ensino. Eles parecem que ficam atentos àquele momento, aos conteúdos daquele ano, ao que os professores tem a levar pra eles, e não buscam nas disciplinas anteriores, ou fazem em determinadas disciplinas. Que é uma compreensão histórica das disciplinas, das principais disciplinas dentro do currículo escolar, português e matemática, talvez com estas consigam articular mais, e com outras disciplinas não conseguem (MANUELA, 2011, p. 4-5).

Miguel afirma que a relação teórico-prática apresenta equívocos que dificultam a realização dos estágios. Muito presente na formação do Pedagogo e de profissionais de outras áreas, talvez esteja vinculado à própria organização social, que pensa, se organiza de forma dissociada.

Tem ainda um equívoco na relação teoria e prática como se fossem coisas distintas, que é uma dificuldade na realização do estágio. Os nossos alunos também muitas vezes têm uma percepção dissociada de teoria e prática, como: – Ah! O estágio é parte prática e o restante é parte teórica. Eu vejo que isso não deveria existir, porque de fato isso é uma dicotomia – há uma teoria e há uma prática. Eu não vejo como separar isso. Mas isto está muito presente na formação do Pedagogo, talvez não só aqui, não sei se isso é uma responsabilidade exclusiva, digamos assim, do nosso curso. Talvez, eu penso, que a nossa sociedade pensa um pouco dessa forma, dissociada, talvez apareça isso em outros cursos também, tanto de Pedagogia quanto em outras áreas, parece que é uma característica. (MIGUEL, 2011, p. 4)

Quanto à dificuldade sentida pelos acadêmicos sobre a associação teoria-prática, que não deixa de ser uma avaliação da formação oferecida, Miguel afirma ser necessária maior discussão por parte do curso e envolvimento dos professores, a fim de romper essa cultura. Embora seja uma tarefa complexa diante da formação inicial que cada um tem, da diversidade formativa que compõe o corpo docente, é preciso olhar os elementos da teoria e da prática por outro ângulo, como um trabalho a ser realizado em longo prazo.

Para Giovanna, a simbiose teórico-prática é precária no curso, sem articulação efetiva.

Acredito que no início do curso pelo próprio PPP é plausível de se visualizar, a preocupação está em formar/instrumentalizar o sujeito em relação às teorias, às concepções filosóficas, sociológicas, estruturais, e posteriormente no 3º ano, quando surgem as metodologias é que os alunos se dão conta de que eles têm que ir para o estágio, começa a se falar de estágio. Mas daí você pode me questionar: Sim, mas no 1º e 2º ano, eles têm Estágio Supervisionado I e II? Sim eles têm, eles fazem

observações, discussões, mas elas não estão atreladas às demais disciplinas, de fundamentos, ficam restritas essas discussões à disciplina de Prática de Ensino I e II. E no 3º ano, aí sim, na disciplina de Didática II há uma abertura para discussões sobre as observações que foram realizadas, o período que antecede o estágio supervisionado. Então, eu acredito que essa simbiose aqui neste Curso de Pedagogia ela é muito precária, não há uma articulação efetiva. (GIOVANNA, 2011, p. 3-4)

Davi (cf. fala na pg. 169) considera que realmente é preciso articular melhor o estágio com os outros componentes do currículo, para que se efetive tal simbiose: “*Não efetivamente, eu penso que ele precisaria estar melhor articulado*”, principalmente potencializar mais o que está sendo feito em cada estágio, evitando o “*formato de gavetas*”. “*Essa configuração ela foi interessante, trouxe um avanço significativo, embora você tenha uma certa dificuldade de articulação desses momentos*”.

Júlia chama atenção para o fato de que teoria e prática estão entremeadas, seja nas disciplinas de fundamentos, seja nas disciplinas de metodologias e de práticas (estágios).

Eu acho que a gente fala de mais em instância de articular teoria e prática, “articular”, porque a gente ainda tem a compreensão de duas, tem a compreensão que existe a teoria e a prática. Pode ver até pelo nosso experimento aqui do 1º ano, porque a gente está querendo fazer uma coisa diferente, mas ao mesmo tempo nós separamos as disciplinas de práticas e as disciplinas de teoria, e têm dois livros que estão sendo lidos. As disciplinas de prática se juntam para ler um livro e as disciplinas de fundamentos se juntam para ler outro livro, não quer dizer que a gente não vai fazer junto o seminário. Sinceramente eu não acho que só o estágio é a prática, não acho que a minha disciplina seja teoria. (JÚLIA, 2011, p. 6-7)

Eu acho que a gente tem uma ideia de prática como ir lá e executar, e uma ideia de teoria como pensar sobre o que eu vou fazer, o que fiz antes, o que vou fazer depois, ou o que estou fazendo, mas eu acho que as coisas são mais entremeadas, acho que sempre tem uma teoria e sempre tem uma prática, nem sempre é tão fácil fazer essa distinção, isso é teoria, isso é prática, estão entremeadas. Eu acho que a disciplina de estágio e todas as outras têm essa mesma função, de fazer essa vivência, só que elas se dão de formas diferentes, mas eu acho que a teoria e prática nas disciplinas de fundamentos, a teoria e a prática nas disciplinas de práticas, eu não acho que sejam duas coisas. (JÚLIA, 2011, p. 7)

A fala de Júlia destaca tentativas de “articulação” teórico-prática, com perspectiva de trabalho coletivo entre docentes das disciplinas de fundamentos, metodologias e a prática de ensino/estágios. O trabalho está sendo realizado com todos dos professores do 1º ano. Para tanto, uma obra que atravessa todas as disciplinas está sendo lida, a fim de integrar as discussões e tentar correlacionar o que está sendo realizado em cada uma delas, experiência que se estendeu para os outros anos.

Isabella, a respeito da relação teórico-prática, afirma que houve avanços, talvez realçados pela política que regulamenta essa necessidade nos cursos de formação em âmbito universitário, mas oferece um contraponto, como verificamos em sua fala:

Nós tivemos um avanço em relação a isso e penso também que as novas diretrizes elas possibilitaram esse avanço, na medida em que de repente elas de certa forma forçaram os cursos de Pedagogia a rever isso, a carga horária do estágio. No entanto, mesmo que você tenha as diretrizes, a normativa que diz da carga horária da disciplina, isso não é o que garante essa relação entre, vamos dizer assim, teoria e prática. Ela não garante. Então, teve um avanço, sim, a gente observa esse avanço, por exemplo, a tentativa de você tentar fazer um trabalho articulado a partir da disciplina de estágio com as outras disciplinas do curso. Hoje a gente tem experiências no 1º, 2º, 3º e 4º ano, são experiências que vêm acho um pouco nessa direção. Mas ainda são experiências que na minha avaliação ainda elas não dão conta disso. E daí você tem vários elementos que de repente explicam isso. (ISABELLA, 2011, p. 3)

Percebemos a fragilidade do estágio no cumprimento de sua função real de mediação teórico-prática, como um todo. Um dos elementos que impossibilitam a simbiose está relacionado à concepção praticada e à formação dos próprios docentes (cf. fala Isabella). “Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas”, enfatiza Cunha, e, nesse processo, “absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência” (CUNHA, 2006, p. 259).

Essa dificuldade das disciplinas de fundamentos e das disciplinas de metodologia é própria da concepção e formação dos docentes [...]. A gente [...] carrega a formação que a gente teve, que é a nossa prática docente [...], enfim, é uma formação que de certa forma não esteve assim alicerçada tanto nisso. Por exemplo, nas Ciências Sociais, a formação do professor é muito desvalorizada ou deixada em segundo plano. Existe muito a questão da separação, formar o bacharel x formar o licenciado, e a importância é o bacharel. Essa formação vem pra dentro do curso, por outro lado também traz uma formação que tanto pode ser só do Pedagogo ou de outros cursos, que é uma formação que desconsidera totalmente a questão teórica, e daí vai limitar a questão da formação docência, quer insistir na formação, vamos dizer assim, mais técnica da formação docente, e aí você empobrece também a questão do estágio. Porque o estágio na realidade tem que ser um momento pra que o acadêmico tenha oportunidade de fazer essa reflexão, ao mesmo tempo teórico-prática, e rever novamente a sua reflexão pra poder avançar. (ISABELLA, 2011, p. 3-4)

O processo formativo dos professores e a sua constituição como profissional exigem, segundo Cunha (2006, p. 259),

uma energia sistematizada de reflexão, baseada na desconstrução da experiência. Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. A desconstrução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional consequente e fundamentada.

Outro elemento citado por Isabella (2011, p.4) e reiterado por Miguel é a dificuldade do acadêmico de relacionar teoria-prática, dificuldade tanto do curso quanto do aluno que chega até a universidade, pois ele vem com “*uma ideia do que é prática e uma ideia do que é a teoria, como coisas separadas, como se existisse um mundo das ideias e existisse um mundo*

das práticas. Na realidade não é isso. Para o mundo das ideias preexistir depende do mundo das práticas, um acaba alimentando o outro”, porque as relações sociais vão se transformando. O acadêmico tem dificuldade de perceber/fazer uma reflexão do seu estágio e relacionar suas vivências com elementos teóricos a que teve acesso durante o curso.

Isabella confessa, ainda, a ausência da unidade entre os estágios, aquilo que acontece em cada ano letivo, o que dificulta a relação teórico-prática e a formação do Pedagogo, mesmo que os professores estejam cientes dessa situação.

Ainda falta a questão dessa unidade entre 1º, 2º, 3º e 4º ano no estágio, naquilo que acontece no 1º, 2º, 3º e no 4º. Nem sei se é possível acontecer essa unidade, porque a gente pensa também que o professor que assume, ele tem uma importância e ele acaba tendo uma abordagem teórica, um enfoque teórico e tem uma prática também, e isso também acaba, vamos dizer assim, influenciando na forma como isso vai se dar, mas acho que ainda falta essa relação. (ISABELLA, 2011, p. 5)

Maria Eduarda, ao ser questionada, diz ter dúvidas se realmente a simbiose entre essas duas instâncias acontece de fato. Justifica que há todo um resgate teórico, da História, da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia, etc., mas *“às vezes essas fontes não chegam às práticas reais”*, e os alunos têm dificuldade de relacioná-las com as atividades realizadas no período de estágio.

Será que articula? Não sei se articula tanto assim. Olha! Eu sou bem sincera, às vezes até na minha disciplina eu tento articular, “tento”. Como aluna de Pedagogia em tempos idos eu me perguntava: por que que eu tinha que estudar tudo isso do passado, da história, se nenhum professor chegava a fazer uma relação com o presente. E hoje eu vejo também, a gente resgata todo um conhecimento histórico e tem dificuldade de chegar no momento. Até da Psicologia, nós resgatamos, quando chega lá no manejo de classe a gente não tem nada, não bebeu nenhuma fonte a possibilidade de lidar com o manejo de classe dos alunos, problemas comportamentais. Na Sociologia a gente estudou os grandes sociólogos da educação, mas chega na hora de fazer uma análise de como se encontram as crianças, também nós temos grandes dificuldades, não só de fazer análise, mas de entendê-los nesse contexto social tão diversificado. Eu acho que essas disciplinas elas enriquecem bastante, porque acho que o Pedagogo é o único professor multidisciplinar, porque ele bebe na fonte da História, da Geografia, da Psicologia, da Filosofia, mas às vezes essas fontes não chegam às práticas reais. (MARIA EDUARDA, 2011, p. 4)

Para Gabriel (2011, p. 4), o estágio tem uma relação teórico-prática em si: *“[...] eu acho que o estágio está dentro de um parâmetro circular [...], por causa dessa lógica disciplinar que a gente tem. Essa dinâmica curricular fortemente disciplinar, onde a disciplina emperra um movimento nela própria”*, e evidencia a ausência de uma gestão pedagógica que busque, de modo contínuo, dialogar e debater pedagogicamente quais são os núcleos formativos que compõem o curso. Isso resulta na introdução de atividades transversalizadas, como as APCCs, tão enfatizadas legalmente e que tentam buscar essa associação, mas não se concretizam. *“Não quero dizer que os conhecimentos disciplinares*

não sejam importantes, o problema é que a lógica disciplinar emperra um movimento circular nela mesma". A debilidade dessa relação, reafirma Gabriel, é ocasionada pela lógica disciplinar, que não possibilita uma gestão pedagógica dialógica. Embora se fale de um Curso de Pedagogia, de formação humana, o que se vê são autonomias intelectuais avulsas, isoladas, que desconsideram o trabalho coletivo.

Em síntese isso é um resquício dessa lógica disciplinar que se automatizou, as pessoas vão vivendo ela. Ela existe com seus quadros de horário, seus tempos de cada aula, mas nós não temos uma dinâmica outra de núcleos formativos/núcleos curriculares que são pensados, que criam organicidade inter-relacionais entre eles. E isso é próprio de uma não gestão pedagógica. O mais contraditório é que a gente está no Curso de Pedagogia, que é o exercício da gestão pedagógica e de formação humana, e nós não temos isso em nossa experiência. Aí a gente cai também num debate sobre a universidade. O que que é academia? As autonomias intelectuais avulsas, que necessariamente não são autonomias intelectuais cooperativadas, são avulsas, e aí nós temos também o problema do isolamento. (GABRIEL, 2011, p. 4)

A lógica disciplinar cria momentos de conforto: “[...] *nós temos estágios em espaços de conforto por causa dessa lógica disciplinar, eu não preciso debater com os meus colegas etc.*”. Essa perspectiva inviabiliza um debate sobre os processos formativos e instrutivos da educação, focalizada apenas nos processos institucionais, pois não busca discutir “*processos formativos, globalizantes, totalizantes e integralizantes*” (GABRIEL, 2011).

Isso é muito confortável, a lógica disciplinar, até em termos de história do currículo ela é uma gestão, uma forma escolar convencionalizada, convencional que não institui um debate sobre processos formativos e processos instrutivos. Ela viabiliza debater processos institutivos e não processos formativos, globalizantes, totalizantes e integralizantes. Então, nós temos um problema sério que não é o estágio apenas, é porque o estágio na minha percepção ele está numa mesma lógica de inserir-se numa dinâmica em si próprio, ele não traz elementos como outra disciplina qualquer, não traz elementos para o processo formativo. (GABRIEL, 2011, p. 4-5)

Na percepção de Gabriel, “*o estágio vive da mesma lógica, porque não interagimos num processo global, total, integral de formação do Pedagogo. O estágio é um elemento potencial dessa realização, desse contato prático no movimento real na escola*” (GABRIEL, 2011, p. 5)

Considerando a perspectiva de *núcleos formativos* ou *núcleos curriculares*, Gabriel afirma que o estágio ainda não está conseguindo ser esse potencializador teórico-prático durante o curso, por isso é dificultoso perceber essa simbiose. Para ele, as APCCs também teriam esse papel integrador, o que, em sua opinião, reduziu as disciplinas a atividades transversais.

Não em relação com todos os núcleos formativos, já estou dizendo enfim que nós não temos núcleos formativos como orientação explícita, não tem isso no PPP. O PPP é um amontoado de disciplinas, é isso. Então nós não temos um desenho

curricular lá no PPP, a gente não conseguiu chegar a isso, a gente fez tentativa até de interpretação do que era APCC. Pra mim eram movimentos integralizadores, mas ele foi incorporado dentro das disciplinas (eu tinha essa crítica). Não deveria ter incorporado via disciplina, mas sim via momentos formativos do curso, espaços, temporalidades formativas, pra fazer todo esse processo de integralização do curso. (GABRIEL, 2011, p. 5)

Ao analisar a percepção dos professores no que diz respeito ao estágio como um dos componentes da relação teórico-prática, percebemos que todos o consideram este aspecto relevante, mesmo que não esteja sendo desenvolvido de forma integral, globalizante no processo de formação do Pedagogo. Mas há iniciativas que demonstra a *práxis*⁶⁹. Ou seja, o curso busca transformar o processo formativo, tem essa intencionalidade pelo viés da unidade teórico-prática, mencionado nas falas de alguns professores, pelas tentativas de trabalho coletivo. Quer dizer, são indícios de possibilidades, embora ainda estejam engatinhando, embora ainda se configurem como ações isoladas. O curso é constituído por sujeitos com determinadas formações, que às vezes vêm de uma cultura que está fortemente enraizada pela fragmentação dessas unidades, e trabalhar com isso demanda tempo, é um processo lento, com possibilidades futuras. Ademais, a organização social, muitas vezes, ajuda a fortalecer essa lógica fragmentária, aspectos que interferem na prática universitária.

Em síntese, pela análise realizada, o fortalecimento da simbiose teórico-prática pode ser visualizado pela experiência iniciante, desenvolvida no curso nesses últimos anos, viabilizada pelo debate e trabalho coletivo entre os professores das disciplinas de fundamentos, de metodologias e do estágio/prática em cada ano, com expectativas de que isso se fortaleça, com o tempo, no curso como um todo. Esse processo será intensificado a partir do momento em que todos os professores romperem a cultura de preconceito com o estágio, deixando de considerá-lo apenas como um dos componentes curriculares ou mesmo como um apêndice do currículo, para pensá-lo como um potencializador da formação, que traz elementos ricos para o debate, integrando conhecimentos para o curso. Nesse sentido, o estágio poderá permear todas as disciplinas, além de cumprir seu papel específico de análise e síntese avaliativa da prática educativa, pela lógica investigativa.

Utilizando duas categorias de Arendt (2009) – pluralidade e singularidade –, consideramos o estágio curricular esse processo formativo que se constitui na pluralidade da formação universitária dada pelas diversas áreas, e na singularidade dos conhecimentos e saberes necessários para sua realização. Ademais, essa componente curricular é construída pelo meio social, cultural e político em que vive o educador em formação. Aí está o grande

⁶⁹ “É na práxis que teoria (interpretação) e ação (transformação) se encontram e se modificam num processo dialético de interações” (ZANELLA, 1999, p. 8).

potencializador do estágio, bem como o seu desafio: articular a *universalidade* desses conhecimentos, trazendo-os para dentro do curso, a fim de que sejam potencializados, discutidos e ressignificados. Ele não se restringe à aquisição de habilidades e de competências. Por mais que elas tenham sua importância, antes de tudo, é preciso saber *como* e *em que* momento utilizá-las, fundamentadas em um conhecimento teórico e em uma análise crítica.

4.4 IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PÓS-DCNPs

Nesta categoria, busquei descrever os efeitos provocados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia na formação do Pedagogo – Resolução CNE/CP nº 1/2006 -, que interferem no estágio, percebido pelos professores universitários.

Segundo Manuela, o impacto maior foi em relação à organização do currículo, devido à amplitude das *DCNPs*, que implicou a retirada e a incorporação de algumas disciplinas.

Nós já vínhamos com essa proposta – Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar/Organização do Trabalho Pedagógico. Um impacto, uma mudança radical, aqui no nosso curso, não houve. O que houve foi um impacto na organização do currículo, e com isso algumas disciplinas foram retiradas e outras foram incorporadas. Então, assim, um impacto significativo aqui de concepção do curso, não. Nós mantivemos, já vinha essa concepção desde 2003/2004. Agora, de uma maneira geral, o que que eu acho? É uma Diretriz que abre muito para o Pedagogo, abre muito no sentido de atuação do Pedagogo, ela se amplia muito e isso provoca, às vezes, o conhecimento, o trabalho da própria universidade na organização do currículo que não consegue dar conta de tudo, porque é muita coisa: gestão, Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação não formal, também as disciplinas pedagógicas do Ensino Médio. (MANUELA, 2011, p. 8-9)

Manuela enfatiza que as inúmeras “*possibilidades*” dadas pelas Diretrizes têm influenciado a própria identidade do Pedagogo, tendo impacto nas escolas, que tiveram que se adequar a esse “novo perfil” – Pedagogo professor/gestor/pesquisador. Isto só será avaliado após integralização do currículo. Em outras palavras, Sophia também ressalta que a implicação das Diretrizes foi a amplitude de atuação e de formação profissional – “*a gente vê um pouco de tudo e não aprofunda em nada*” (cf. fala na p. 94). Sophia declara seu posicionamento quanto à integração da docência e OTP/gestão e sua preocupação com *inchaço curricular*, que está muito mais voltado para a formação do profissional, reduzindo outras dimensões – “*política, ética, de valores humanos*” – que são inerentes a profissão do Pedagogo.

Eu hoje penso assim: foi uma grande questão não dissociar docência e gestão. Não sou favorável ao especialista, à formação do especialista. Mas, vejo que a gente não

dá conta de formar bem – “*formar bem*” eu digo assim, com fundamentos para entender não só a atuação profissional, como também política, ética, valores humanos. *A gente está muito voltado para formar para o profissional e aí a gente não tem tempo no currículo para essas outras questões.* Então, a gente inchou o currículo de tal forma para as questões profissionais de atuação, para o campo profissional mesmo de atuação, que essa outra formação que é inerente a esse profissional, acaba sendo reduzida. (SOPHIA, 2011, p. 7) [grifo nosso]

Na educação, afirma Beatriz (2011), as implicações e os reflexos são vistos em longo prazo, por isso a necessidade de dar um tempo a essas Diretrizes incorporadas nos cursos de Pedagogia, até para *ver e sentir* quais são suas repercussões, por exemplo, em Beltrão, com o projeto reelaborado em função desta lei, integralizado no final de 2011. Reafirma ser necessário esse tempo para que se possa avaliar, embora sabendo que antes de sua aprovação, já houvesse lacunas apontadas por alguns estudiosos. Para ela, as diretrizes oficializaram um debate sobre o que é pedagogia e o que é ser Pedagogo.

Então, eu acho que a gente precisa de um tempo. Mas, penso que cada Curso de Pedagogia teve que definir o que é a Pedagogia para ele, teve que assumir esse papel, teve que assumir o que é, então, Pedagogia. Acho que essa implicação para mim foi fundamental. E mostrar para a sociedade, então, o que é o Pedagogo. Eu sei o que é o Engenheiro Civil, o que é o Arquiteto, o que é o Psicólogo, o que é o Sociólogo. *O que é e quem é o Pedagogo?* Acho que é um novo passo. (BEATRIZ, 2011, p. 12)

Para Júlia (2011), junto ao *tempo efetivo* para a profissionalização está o *alargamento* da formação, que atropela a efetivação dos estágios curriculares supervisionados. Talvez “*quantidade esteja se sobrepondo à qualidade*” (cf. fala na p. 95).

A preocupação de Miguel (2011) se evidencia na discussão que se dá de forma *linear* sobre os problemas enfrentados pela/na educação, não havendo mudanças significativas no setor educativo, nem mesmo nas universidades, embora sejam feitas reestruturações nas DCNs e PPPs.

Não vejo grandes mudanças nessas duas últimas décadas, eu vejo muita discussão. A gente discute, mas me parece que fica um pouco linear a questão de avanço, ou não avanço, não há mudanças significativas. Passamos por vários planos econômicos, políticos, passamos por governo de esquerda. O que mudou em relação aos governos de direita? Mudou uma série de coisas. Mas uma série de outras coisas não. A coisa me parece que é um pouco linear, nesse sentido, e vejo a educação mais ou menos assim, mudou muita coisa, mudaram os PPPs, mudaram as DCNs, mas não vejo ter mudado muita coisa efetiva na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, nas Universidades. (MIGUEL, 2011, p. 8)

Para Maria Eduarda (2011, p. 2), o grande ganho dessa ampliação formativa e da prática profissional do Pedagogo é a possibilidade de diversos conhecimentos, que enriquece o curso. Porém, percebe-se que isto gera um movimento de disputa entre áreas. Usando uma metáfora, diz que o curso é uma “*colcha de retalhos, às vezes tem retalho maior num aspecto e menor em outro*”. Afirma que é preciso rever as “possibilidades” formativas balizadas pelas

diretrizes que influem na preparação de um profissional com multiformações. “*As diretrizes na sua amplitude querendo fazer do pedagogo uma pessoa que abarca o mundo*”.

O Pedagogo sai com muitos conhecimentos, que de todas as licenciaturas é aquele que tem uma visão mais ampla. Então, a gente ganha pela amplitude de conhecimentos, é um ganho, porém a gente tem que olhar que nessa *colcha de retalhos* às vezes tem retalho maior num aspecto e menor em outro. Eu acho que nós tínhamos que rever *as possibilidades*. (MARIA EDUARDA, 2011, p. 7)

Como as diretrizes abrem muitas “*possibilidades*” de atuação e formação para o Pedagogo, fundamentam-se na “*flexibilidade*”, deixando a critério das IES a *escolha* de que preparação oferecer, levando em conta demanda social e necessidade local. Porém, a flexibilização induz um movimento contraditório, porque ao mesmo tempo em que promove a autonomia institucional impõe “*fazer escolhas*”. Esse momento de “*fazer escolhas*”, introduz uma lógica social, econômica e política. Talvez o efeito das DCNS esteja por aí, diz Davi.

Nessa tentativa de flexibilizar de mais. Porque a flexibilização quando é no sentido desburocratizante é interessante, a flexibilização no sentido de não engessar, no sentido de desburocratizar, então eu penso que a flexibilização é viável. Agora a flexibilização no sentido de minimizar, eu tenho um pouco de preocupação, porque há uma, vamos dizer assim, exigência talvez menor em relação à formação, a flexibilização no sentido de acomodar, de acomodar essas diferenças. Então, penso que flexibilização enquanto desburocratização e enquanto condição pra não engessar é positiva, mas quando é no sentido de minimizar, acomodar, fazer escolhas, aí eu acho problemático. (DAVI, 2011, p. 6)

Segundo Gabriel, um problema próprio da configuração do Curso de Pedagogia foram as *múltiplas formações/habilitações*. Relata uma experiência com um grupo de professores, que estão pensando outra possibilidade formativa, diante das múltiplas formações abertas pelas diretrizes, e questiona: “*Como é que nós também formamos pra Educação Infantil, como é que nós formamos pros anos iniciais do Ensino Fundamental, pra docência? E pra gestão? [...] a gente querer abarcar tudo*” (GABRIEL, 2011, p. 5-6).

Hoje estamos na Unioeste discutindo com um grupo de professores um Curso de Pedagogia mais focado. No que? Numa forte base sólida pedagógica, com todos os elementos que compõem o campo da educação para a percepção do que é a prática pedagógica, prática educativa e uma forte base científica de formação dos conhecimentos para que o professor possa mobilizar realmente um ensino articulado como uma tarefa essencial da escola. (GABRIEL, 2011, p. 5-6)

Repensando os problemas históricos dessa multiformação que tem num curso só, por que a gente não faz cursos mais centrados? Por exemplo, acho que já esgotamos uma ideia de duas turmas formarem com o mesmo perfil aqui em Francisco Beltrão e temos indicativos históricos sobre isso. Por que nós não poderíamos apostar em dois Cursos de Pedagogia, com características distintas, que dariam maior qualidade? Eu sou defensor dessa ideia, sou mais audacioso no sentido de mudanças, de provocar mudanças. A gente vive um conflito histórico de problemas pra ser

resolvido, que está lá naquelas três dimensões, daí a gente quer resolver às vezes via perfil institucional, via interlocuções com a prática social como intelectual e, aí também tentando mudar a configuração das políticas, que daí é outro dilema histórico. Então, eu fico assim professora, indagando se o nosso debate é um projeto de formação nas carreiras do magistério no Brasil, como estão configurados os projetos de formação para o educador. Eu acho que se deveria discutir isso seriamente. (GABRIEL, 2011, p. 10)

Em resumo, a percepção de Gabriel quanto aos efeitos das diretrizes na formação do Pedagogo é “essa *pulverização de várias dimensões da formação e da prática do profissional*”, constituído como um dilema histórico do curso, contradições implícitas na nova reconfiguração.

Nós optamos por essa formação com um caráter mais global em termos de formação acadêmica aqui, profissional, depois com a dimensão da profissionalidade se referindo lá na *ação*, nessa possibilidade tripla. E acho que esse *é um dilema histórico que provavelmente está nas contradições que estão implícitas nessas diretrizes* que de certa forma a gente optou aqui, Unioeste Francisco Beltrão, por essa configuração ampliadora em nível de formação e prática profissional. (GABRIEL, 2011, p. 9)

Por que isso? Por que a gente carrega essas tantas preocupações pro Curso de Pedagogia? Não poderia ter um curso chamado – *Formação para a Infância; Educadores da Infância; Educadores Especialistas* em áreas -, talvez não só uma, pra também pensar que o educador poderia acompanhar ali o processo formativo. Por que as especialidades tão fragmentadas na configuração dos professores? (GABRIEL, 2011, p. 9)

A preocupação de Gabriel remete à questão do isolamento. Parece que cada curso de formação de professores, seja de Pedagogia, de Letras, de Matemática, de História, de Geografia, entre outros, embora lidem com a prática educativa, desenvolvem um trabalho isolado, constituindo-se na solidão, mesmo com características semelhantes à profissionalidade docente.

A formação é um processo, por isso, inacabado, não avança no isolamento, no individualismo. *O compartilhar é imprescindível para que haja crescimento pessoal e coletivo*. O homem, como ser em construção, precisa assumir um compromisso intencional com sua prática, da qual ele é construtor a partir do que projeta e idealiza para atingir seus objetivos, pautados não em interesses individuais, mas coletivos (VEIGA, 2010, p. 32). [grifo nosso]

As práticas solitárias decorrem de uma questão política. Segundo Bignotto (2007) no centro da política o homem não é mais um indivíduo dotado de direitos, e nem mesmo alguém dotado de marcas pessoais, que incorporam uma história e uma trajetória partilhada com outros, mas um “*homem nu*”, onde se vê reduzido a um estágio no qual o fato social não pode ser pensado como uma dialética entre seu ser interior e sua forma de se manifestar, ele está reduzido a lutar pela sobrevivência, tornando-se apenas em um ser biológico.

Examinando outro ângulo, Bignotto (2007) destaca que nas sociedades democráticas o desinteresse pela cena pública é característica muito dos regimes totalitários (ditaduras militares na América Latina). Além disso, chama atenção para a ameaça que ronda as sociedades democráticas com a constituição de uma sociedade de consumidores passivos e a crescente *solidão* dos indivíduos que vivem nas sociedades industriais. O indivíduo solitário, detentor de direitos, torna-se prisioneiro da máquina, ficando impotente para compreender o que se passa em seu próprio país, e ainda, na sua própria vida. “*A solidão e a ausência de um espaço público no qual possa aparecer e se diferenciar constituem o solo sobre o qual se edifica o homem contemporâneo*” (BIGNOTTO, 2007, p. 90).

Não distante, a categoria de professores tem assumido essas características solitárias, por áreas de conhecimentos, como aponta nosso entrevistado, principalmente em nível superior onde o isolamento, o trabalho individual é visível. Tardif e Lessard (2005, p. 64) também ressaltam a questão da solidão que tomou conta do trabalho docente. “*A solidão do trabalho diante de seu objeto de trabalho (grupos de alunos), solidão que é sinônimo ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, como também de vulnerabilidade, parece estar no coração dessa profissão*”. Os autores constataam que mesmo que o trabalho docente (educação básica ou educação superior) seja coletivo e público, uma profissão de relações humanas, muitas vezes o professor se sente isolado.

Essa solidão do professor diante de e com uma coletividade de alunos tem diversas consequências. Ela favorece a autonomia do trabalhador que é responsável por sua tarefa, mas ao mesmo tempo, constitui também um peso significativo, pois o trabalhador está isolado e não pode contar com ninguém, geralmente, a não ser consigo mesmo (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 69)

A condição do isolamento traz efeitos destrutivos do espaço público e bens públicos (ARENDDT, 2009; 2010), como a educação. Nesse sentido, ser essencial a perspectiva ético-política na formação dos profissionais da educação, a fim de retomarem o significado do trabalho coletivo. O reflexo desse isolamento talvez esteja na própria instituição do ensino superior e da constituição tardia da universidade no Brasil. Ao mencionar exemplos de Portugal e Espanha, Gabriel afirma que o Brasil ainda está atrasado. Sua preocupação se volta ao “*campo histórico das profissões do magistério, que formaram corporações defensoras de uma dinâmica*”, que não se sustentam teoricamente e socialmente.

Por que de certa forma a gente pode dar vazão às corporações em defesa de campo de trabalho? Os Pedagogos não estariam nessa encruzilhada? É uma pergunta. Os professores de Educação Física em suas corporações, os professores de Matemática, e todos os outros não estariam configurados num processo de corporações, que defendem seus espaços, mas a questão não seria outra. Por que a gente não está sendo mais audacioso no Brasil? *Eu acho que as diretrizes curriculares em si são*

uma falsa questão, porque a questão mesmo é o projeto que a gente debate sobre a formação do professor hoje no Brasil. O que são os cursos de formação do professor? Pelo o que penso de escola, penso em outra escola configurada de outro jeito, eu acho que a gente está sustentando os cursos de formações pelo viés de escola ultrapassada na sua configuração curricular dada, estereotipada, sedimentada. Então, eu acho que o debate da diretriz vai além e, é a discussão sobre como que se forma, pra que e quais qualidades, que perspectiva de configuração da escola, da dinâmica escolar, a partir de outro perfil de formação, outra configuração de formação. (GABRIEL, 2011, p. 10)

De acordo com Cunha (2006), a responsabilização individual que se atribui “aos professores e como eles assumem essa condição que, muitas vezes, mascara a compreensão de autonomia”, se constituiu historicamente. Autores, como Pimenta e Anastasiou chamaram atenção para essa condição.

a “universidade reforça o trabalho solitário, extremamente individual e individualizado; o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho”. Complementando essa perspectiva, afirmo que o trabalho solitário do professor também protege a sua autoridade científica, que, no imaginário social e do próprio docente, já lhe é atribuída pelo simples fato de ser reconhecido como professor (CUNHA, 2006, p. 262).

A avaliação de Giovanna é de certa forma positiva. Acredita que as DCNPs delinearum um entendimento de que o Pedagogo trabalha com a docência e gestão, que não são processos fragmentados, porque participa desse todo estrutural da escola. Afirma também que a autonomia deixada pela lei para que as IES elaborassem suas propostas, pelo viés da flexibilidade, ocasionou diversas interpretações de como organizar seus PPPs, o currículo. Em sua opinião, as diretrizes não qualificaram os cursos, apenas buscaram *adequar*, perdendo assim um momento decisivo para a inovação curricular. Inovar pode significar mudança na estrutura, no conteúdo e no processo formativo visto tanto em seu dinamismo interno quanto em seu entorno, incrementando a qualidade, declara Cunha (2000).

Com relação às diretrizes eu observo que toda a tentativa é válida. Acredito que as diretrizes vieram delinear uma situação, uma caracterização do Pedagogo, tentar dizer que ao mesmo tempo em que ele é um profissional que gestiona a escola, também é um profissional que pode trabalhar com a docência diretamente. Acredito que as diretrizes vieram qualificar a legislação e os cursos. Mas elas deixam em aberto como cada curso pode reagir a essas diretrizes, como ele pode direcionar o seu processo de formação em cada instituição, desde que cumpra as regras mínimas. Então, aí nesta autonomia, eu percebo que cada instituição interpretou de uma forma, elaborou o currículo de uma maneira, na verdade, não elaborou, procurou organizar o currículo de uma forma que não ficasse em desacordo com as diretrizes. Então, a meu ver, não qualificou os cursos, tentou adequar questões que não estavam de acordo com as diretrizes e, nesse processo se perdeu uma grande chance de se inovar os currículos, de se buscar maneiras diferentes de se trabalhar com a formação de professores. Eu não culpo as diretrizes, eu culpo a autonomia em deixar a interpretação vaga e aí cada curso utilizou disso, alguns como desculpa, outros como obstáculos, pra não mudar realmente as suas práticas. (GIOVANNA, 2011, p. 5)

Mesmo não explicitamente, Isabella destaca o *efeito ampliativo* das diretrizes da Pedagogia, conduzido pela lógica de flexibilização, que advém da reorganização do mundo do trabalho e chega aos cursos de formação. Além disso, ressalta a precariedade da formação do aluno que chega à universidade com *uma formação precária*.

Como que em quatro anos você forma pras séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, e também gestão? Você forma esse punhado de coisas e ainda levando em conta um aluno que vem com uma formação sólida que é precária. Então, como que você faz isso com esses vários elementos, e novamente retoma-se aquela discussão, que é uma discussão da Pedagogia: qual é a função da Pedagogia? Formar o professor dos anos iniciais, da Educação Infantil ou nós teríamos que ter cursos específicos pra formar nas diferentes áreas de conhecimento aí. Ou a Pedagogia, digamos assim, seria para formar aquele vai pensar nas políticas educacionais, pensar na coordenação. Ou, tem que ser as duas coisas juntas? (ISABELLA, 2011, p. 7)

A diretriz deixa essa flexibilização, que é de uma política que vem junto à própria reorganização do mundo do trabalho, ela chega também à escola, também por meio [...] dessa flexibilização na formação do próprio professor. (ISABELLA, 2011, p. 7)

Esse processo de reorganização do trabalho se refere ao *dinamismo da globalização*, “*fortalecido pela existência de um discurso político/ideológico relativamente homogêneo (neoliberalismo), consagrando a aparente solidez e inevitabilidade do processo em curso como limite da história*” (GENRO, 2000, p. 22). A então globalização provocou “mudanças que se sucederam no planeta, em todas as sociedades, afetaram e continuam afetando os inúmeros subsistemas sociais, entre os quais a *educação* [...]” (VEIGA, 2010, p. 15).

Toda essa discussão se concentra no fator *tempo*, que assombra o currículo dos cursos de formação de professores/Pedagogos. A conquista de mais tempo ou a insistência na qualidade formativa dentro desse tempo instituído são questões a serem ponderadas, pois os cursos superiores estão fortemente influenciados por uma racionalidade induzida pela lógica social e produtivista de preparação técnico-profissional para o mercado de trabalho, que precisa ser ressignificado. Por outro lado, mais tempo não significa necessariamente qualidade na formação.

Percebemos que a questão do *tempo* social exprime uma preocupação que governa o mundo globalizado. Segundo Lipovetsky (2004, p. 58), “por toda a parte, as operações e os intercâmbios se aceleram; o tempo é escasso e se torna um problema, o qual se impõe no centro de novos conflitos sociais”.

As percepções dos professores entrevistados indicam que a grande implicação das DCNPs foi sua amplitude de formação e da prática profissional do Pedagogo, que dificultou a organização do currículo e induziu novamente a reflexões sobre a identidade desse

profissional, e o tempo de duração. Com isto, as dimensões científica, técnica e profissional se sobressaem à ética e à política. No entanto, os depoentes reconhecem a importância da formação integrada do *professor* e do *especialista* no mesmo curso, ou seja, *pedagogo unitário*. Saviani (2010) afirma ser possível uma perspectiva que não separe a formação de especialistas e professores, desde que se pense em âmbito escolar.

[...] não se torna tão complicado pensar o Curso de Pedagogia articulando a formação do Pedagogo, isto é, do especialista em educação, com a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Mas para isso eu terei que tomar como campo de referência a escola (SAVIANI, 2010, p 164).

Os professores entrevistados que trabalham com essa lógica de preparação profissional alegam que três áreas formativas são questionáveis e complexas. Cabem às instituições, então, pensar em possibilidades que minimizam as múltiplas formações, como foi a propositiva de Gabriel, diminuir as áreas de atuação, e, por exemplo, formar o professor-gestor para a EI e/ou anos iniciais do EF, pela perspectiva investigativa, ou ainda atender a demanda social.

A partir das leituras teóricas, das análises dos documentos, do contato com o campo de pesquisa e, por fim, com as análises das falas dos sujeitos, levantei novos aspectos e velhos dilemas, embora entremeados, quanto à formação do Pedagogo, mesmo que tenha passado por reforma, com tentativas de qualificar profissionalmente, conforme tabela abaixo.

Tabela 8: NOVOS aspectos e VELHOS dilemas – Curso de Pedagogia

NOVOS ASPECTOS	VELHOS DILEMAS
Clareza da eliminação das habilitações.	Tempo de duração.
Ruptura bacharel x licenciatura.	Diversidade formativa/ e atuação
Aumento de carga horária do curso.	Formação fragmentada e generalista
Amplitude de áreas formativas e da prática social-educativa do Pedagogo (âmbito escolar e não escolar)	Discussões do entendimento de Pedagogia, Curso de Pedagogia e o papel do Pedagogo.
Ampliação do conceito de docência.	Equilíbrio teórico-prático.
Fragilidade na formação política.	Supremacia na formação de competências.
Integração da formação professor/gestor/pesquisador	Validade das disciplinas no currículo.

Fonte: BORSSOI, 2012.

Como assume Saviani (2010), necessitamos defender sempre uma formação sólida em espaço universitário para a Pedagogia no Brasil e insistir num curso com ambiente rico, intenso e exigente de estímulo intelectual, que retome os clássicos da educação, e mesmo com sua especificidade não perder de vista a perspectiva humana, ética e política.

4.5 ESPERANÇAS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO/ CURSO DE PEDAGOGIA

O significado do termo que compõe o tópico temático desta categoria – “*esperança*”, não denota espera, mas refere-se à *utopia do possível*. Segundo Rios (2011, p. 112), “à ideia

de *projeto*, e à ideia de *utopia*, que a abriga, está sempre ligada a ideia de *esperança*. Nela se articulam certeza e incerteza do alcance dos objetivos”. Assim, “projeto é relacionar-se com o futuro, é começar a fazê-lo” (Idem, p. 109).

Se nos referimos à *esperança*, não pensamos numa atitude de espera, de imobilismo. Ela é “*alimentada*”, *sustentada exatamente pela ação do homem, que explora as potencialidades do presente, começando a criar aí o futuro*. O conceito de *esperança* está muito próximo do conceito de horizonte. Quando chegamos a um horizonte, nos deparamos com outro. Se nossa *esperança* é atingida, certamente esperamos outra, sempre no sentido da *utopia*. (RIOS, 2011, p. 112) [grifo nosso]

Cotidianamente idealizamos, “o ideal seria...”, e sem perceber nos referimos a algo utópico. Quando se projeta algo, sempre se tem em mente um ideal, o possível. Por exemplo, o próprio projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia de Francisco Beltrão foi projetado objetivando a formação do professor/Pedagogo/gestor. Muitas vezes esse ideal é visto como irrealizável, impossível. O “ideal é sim utópico, mas é preciso recuperar o sentido autêntico de *utopia*, que significa, na verdade, não algo impossível de ser realizado, mas algo *ainda não realizado*” (Idem, p. 110).

O verbo da *utopia* é *esperançar*, afirma Rios, logo, “não se trata de esperar por algo melhor, mas de *planejar e mobilizar* desde já o esforço para a realização do ideal, utilizando os recursos de que dispomos e que vamos construindo”. Segundo Boff (1991), “as *utopias* não são mecanismos de fuga fácil das contradições presentes. Elas pertencem à própria realidade do homem que é um ser que continuamente projeta, desenha o futuro, vive de promessas e se alimenta de *esperança*” (RIOS, 2011, p. 112). Sem *esperança/utopia* perde-se o sentido de criação/projeção/planejamento, do que realmente desejamos/queremos futuramente. Desse modo, *esperança* no sentido de *utopia* do possível, desvinculada da imobilidade humana, é significativa, pois mobiliza o homem a agir e a explorar suas possibilidades no presente, planejando o futuro.

Santos, ao descrever a possibilidade de reinvenção do futuro, afirma: “*a utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor, que a humanidade tem direito de desejar e porque merece a pena lutar*” (GENRO, 2000, p. 184).

Esses termos estão muito presentes na prática educativa e social, como, por exemplo, em frases: “*estamos fazendo o possível*”. O termo “*possível*” geralmente é confundido com algo estático. “Ora, o possível não está pronto: ele pode estar presente imediatamente na situação, mas também é *construído* a partir dela. Muitas vezes se encontra escondido “dentro

da casca do impossível” [...]. Para “descobri-lo” e “acioná-lo” é preciso recorrer à imaginação utópica, que se articula à razão e faz frutificar o desejo” (RIOS, 2011, p. 111).

Os depoimentos dos professores universitários demonstram *esperanças* possíveis, depositadas à formação do Pedagogo, logo, não deixam de ser uma utopia possível e realizável, desde que os sujeitos se mobilizem coletivamente para a sua efetivação.

Júlia afirma suas esperanças/expectativas do Curso de Pedagogia, logo, da formação desse profissional. Espera nada de muito extraordinário, mas que seja comprometido com a educação e tenha uma *vitalidade*, fazendo uso de uma metáfora, “*surfista*” – “*eu desejaria que fosse esse profissional do movimento, que o perceba e que também impulsione e seja elemento deste movimento*”.

Eu acho que é essa coisa, nada de muito extraordinário, que seja comprometido com a educação, que tenha uma vitalidade. Vou usar uma metáfora. Que a gente consiga ser um surfista talvez, porque o surfista não tenta parar o mar, ele vai na prancha e vai se equilibrando, o mar é revolto. E na educação, eu acho que a gente tem essa tendência de querer parar o mar, com aquela teoria – “quando forem críticos, quando forem isso, quando forem aquilo”. Então, espero que seja um profissional meio surfista, entendeu, não no sentido de ir na onda, mas também, no sentido assim, de ter, de viver um equilíbrio instável. Porque eu acho e espero que esse profissional não seja um profissional que chegue e se acomode, que tenha estabilidade, de querer um porto seguro, mas que tenha essa, que seja um profissional que em cima dessa prancha vá sentindo [...] o mar, que não espere parar o mar para agir. Então, que seja um profissional que vá acompanhando. – Bom! Está acontecendo isso. O que que eu consigo produzir com isso? Como eu vou buscar? Que tipo de prancha eu tenho que usar pra navegar melhor nesse mar? É a prancha grande, é a menor, é a maior, tem que ser mais leve? – E ao mesmo tempo, que seja, é claro que tenha compromisso, que tenha essa, que navegue na incerteza, porque as pessoas que têm muitas certezas, eu acho que elas paralisam um pouco, acho que a gente perde a ideia da promessa. Então, espero que seja assim, esses professores mais, que se joguem, que aceitem se jogar e que tenham um prazer da docência, é o prazer da docência, não é uma coisa idílica, mas é um prazer que não é um prazer idílico. Eu acho que as pessoas às vezes estão com a ideia de prazer idílico, daquela coisa que você vai chegar lá, se tu fores bom intencionado, se tu se esforçar, estudar, naturalmente tudo vai no mar, o mar não vai ser revolto, entendeu. Porque me parece que é da prática docente de estar nesse mar agitado, um dia tu sobe na prancha e vai mar adentro, outro dia tu cai e nem consegue ficar de pé, levanta já caindo. Então, eu acho, que viva mais essa instabilidade, que eu acho que é da prática docente, por quê? Porque têm sujeitos novos a cada dia, você é novo a cada dia, a gente tem um monte de conteúdos, de conhecimentos, tudo em movimento. (JÚLIA, 2011, p. 11)

Miguel deposita esperanças em uma formação para além da profissional (conteúdo), uma *formação política* mais forte e efetiva, no sentido de atuação.

Eu sou meio romântico nesse sentido, eu gostaria, eu vivenciei um pouco isso na época de formação, eu sinto falta hoje, parece que o pessoal está se formando um pouco – isso é uma característica de um contexto mais geral, tanto de planície quanto de mundo talvez – eu gostaria que o pessoal saísse com uma formação além da questão de conteúdo, com uma formação política um pouquinho mais forte, que tivesse uma atuação na escola, nas instituições que trabalham, na secretaria, no município que trabalham, um pouquinho mais efetivo. *Eu vejo hoje um professor muito passivo, especialmente na Educação Infantil, nas séries iniciais, os*

professores, são muito passivos, eles não discutem, eles não questionam, eles não se colocam. Eu não digo contra, mas não debatem com a administração municipal, eles são muito passivos, recebem as coisas, reproduzem aquilo sem muita reflexão. Talvez não seja de questão de conteúdo tanto, talvez de formação política mesmo. Eu gostaria que isso fosse um pouquinho retomado nos cursos, que o pessoal levasse um pouco isso para a prática, o pessoal é muito ordeiro nesse sentido, no sentido mesmo negativo, porque tem um lado importante nisso, mas o pessoal diz amém a tudo, não questiona as políticas educacionais. Como são pensadas? Elaboradas? Como isso chega? O pessoal executa, não questiona. (MIGUEL, 2011, p. 9)

Sua preocupação está na passividade que permeia os professores da/na educação básica, sendo muito “*ordeiros*”, não debatem e reproduzem sem reflexão. Para se buscar essa formação de sujeitos politizados, Genro afirma ser preciso problematizar

a razão técnica que preside o desenvolvimento do capitalismo, pois ela pode produzir subjetividades submissas e dóceis, na medida em que não satisfaz as necessidades psíquicas dos indivíduos, não desenvolvendo, de uma forma mais plena, a multiplicidade de capacidades dos sujeitos. (GENRO, 2000, p. 177)

Para Gabriel a formação do Pedagogo deve integrar a capacidade pedagógica e científica – que mobiliza conhecimentos do campo educacional no seu sentido pedagógico a fim de que este profissional visualize o processo educativo, o sujeito em formação; ter parâmetros éticos e morais – que passa pela qualificação humana; e um foco de participação política, ser um sujeito histórico, para que o Pedagogo consiga como educador estar inserido como sujeito cultural e político. Em síntese, Gabriel aponta três elementos fundamentais na formação do Pedagogo, para todo educador: a *dimensão acadêmico-pedagógica e educativo-científica*, a *dimensão ético-moral* e a *dimensão participativo-ativa*.

Primeiro que ele saia com a capacidade pedagógica e científica. Ou seja, que ele saiba mobilizar conhecimentos do campo educacional no seu sentido pedagógico de como ele enxerga o processo educativo, o sujeito em formação, tudo isso que a gente tem em termos dos conhecimentos de Pedagogia e no campo educacional. E Pedagogia no campo educacional, capacidade científica, que ele busque e que ele consiga identificar os campos científicos dessa formação, conseguindo mobilizar conhecimentos científicos para modificar a sua visão e a sua própria ação na prática. Ou seja, como ele estava numa formação profissional, ele está numa formação que precisa de corpos de conhecimentos que basicamente, eu posso entender que é um grande viés de corpos em viés pedagógico, educacionais e científicos porque forma também um campo da área. Além disso, temos os parâmetros éticos e morais. Que ele tenha uma leitura não conservadora dos valores sociais e que saia também com uma capacidade de se colocar nele próprio e na própria história da formação social que foi e esteve presente, ou passou por essa experiência. Isso carrega para ele uma dimensão de ter uma atuação com parâmetros centrado numa qualificação humana – tornar o homem melhor, tornar os seres humanos, o homem e a mulher melhor. E pra ele fazer isso, também tem que se colocar na preocupação de ser melhor eticamente. Ou seja, ele está aí pra reproduzir a sociedade ou tá pra melhorar as evasões sociais? E um outro elemento que a gente não consegue atingir muito, desdobrado desse segundo, é que ele tenha um foco de participação política, que ele consiga ser um sujeito histórico, que consiga como educador estar inserido como sujeito cultural e político. Ou seja, ele está numa esfera formativa que é uma esfera formativa da cultura, ele é um agente cultural. Então, deveria construir ou participar desse processo de caráter de ação política que o colocasse como sujeito partícipe

dessa construção, dessa sociedade, melhor se associando e cooperando com os outros, se agrupando nas relações de forças vivas, que ele sentisse isso. Então pra mim tem três elementos fundamentais na formação do Pedagogo, que eu acho que é pra todo educador: essa dimensão acadêmico-pedagógica e educativo-científica; ético moral, ou seja, querer mudar o ser humano e saber que a educação é a melhora da condição humana, nos tornamos melhores; e essa dimensão participativo-ativa como esfera da política de agente político da cultura. (GABRIEL, 2011, p. 11)

Maria Eduarda confessa que diante das condições estruturais é uma questão complexa a se pensar. Implicitamente relatou a necessidade de a universidade repensar seus processos contratuais docentes, principalmente a dos cursos de Pedagogia, para que mais professores formadores tenham de fato vivências com a prática educativa escolar, que impõe certas limitações na qualificação da formação desse profissional.

Isso vem ao encontro do que Dias Sobrinho (2005) observa quanto à expansão do ensino superior frente ao processo desenfreado da globalização, que exigiu a contratação de um número de professores para o exercício do magistério superior, gerando um movimento contraditório. Em muitos casos, de um lado, os docentes mais antigos apresentaram uma debilidade devido à velocidade das transformações tecnológicas e sociais, de outro, os novos que compõem o corpo docente, nem todos receberam formação pedagógica, científica à altura das exigências da sociedade para o exercício profissional do magistério superior.

Ao mesmo tempo em que ressalta sua preocupação, Maria Eduarda (2011, p. 9) espera que os acadêmicos ingressos no Curso de Pedagogia tenham o *desejo* de serem docentes da educação básica, principalmente da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Há uma ausência desse desejo por parte dos acadêmicos, eles preferem seguir a gestão, pesquisa: “*vejo um menor desejo de serem docentes, e se não tem outro curso pra fazer docentes, quem vai trabalhar?*”. A incerteza assombra a profissão dos docentes, “*angustiadados com a formação e a sobrevivência do professor na sociedade do século XXI, pois há uma gama de personagens e de papéis possíveis a serem assumidos pelos docentes*” (VEIGA, 2010, p. 17)

Giovanna, da mesma forma que Maria Eduarda, espera que o Pedagogo tenha *vontade de exercer a profissão* – ser professor/Pedagogo.

Em primeiro lugar que tivesse vontade de exercer a profissão. Porque passados tantos anos, eu tenho dez anos de docência no ensino superior, eu ainda vejo o Curso de Pedagogia como aquele curso que recebe as pessoas que não conseguiram uma inserção nos outros, ainda existe essa realidade, ela ainda está presente. Então as pessoas vêm inicialmente até conseguirem algo melhor, é assim que elas qualificam. Uns acabam gostando ou acabam sem perspectivas de mudanças tornando-se professores, Pedagogos, profissionais da educação. Dentre estes uns são excelentes professores, realmente conseguiram entender o que é o curso de formação, conseguiram ir além dos obstáculos, das peculiaridades não qualitativas que cada curso tem infelizmente, conseguiram se sobrepor a isso e construírem uma dinâmica

de atuação profissional que eu considero benéfica, brilhante. Talvez como a Esther Grossi sempre dizia – *trabalhar com paixão* – ela usava esse termo. Mas outros ainda têm o curso como aquele curso superior que vai possibilitar um diploma e quem sabe uma atuação. E aí é que está a grande diferença quando você vai até as instituições escolares, sejam municipais ou estaduais, você consegue visualizar aquele professor que está sempre buscando aprimorar sua abordagem metodológica, está preocupado com o interesse dos alunos, com as necessidades conceituais de cada aluno, e os que não estão. (GIOVANNA, 2011, p. 6)

Davi espera que o Pedagogo consiga sair com uma *formação teórico-metodológica consistente*, e que a partir de seu agir na prática educativa/social possa articular teoria-prática. Espera que o curso não se transforme em formação pragmática, por isso não perder de vista os *clássicos da educação*.

No quadro em que está hoje a formação no Curso de Pedagogia, a gente espera que o acadêmico possa sair da universidade com uma consistente formação teórico-metodológica e que a partir do seu exercício, de sua prática consiga essa articulação teoria e prática. Agora, nós não podemos abrir mão desta consistente formação teórico-metodológica. É isso que eu espero, que o curso possibilite essa consistente formação teórico-metodológica. Aí alguém vai dizer: Mas e a prática? Sim, me parece que a prática é extremamente necessária e não está divorciada. Agora, uma prática sem consistente formação teórico-metodológica é duvidosa. Cai no praticismo, e aí eu espero que isso não aconteça no Curso de Pedagogia. Então penso que a gente não pode abrir mão desse clássico (Filosofia, Sociologia, História, Fundamentos da Educação), isso é indispensável, porque o aluno precisa disso pra depois refletir sua prática, dessa consistente formação teórico-metodológica, que depois a partir da prática desses fundamentos, esse conhecimento teórico-metodológico possa dar conta de explicar inclusive essa prática. E, a partir dessa prática, essa própria prática possa trazer outros elementos para as novas reflexões a partir desses fundamentos teórico-metodológicos. (DAVI, 2011, p. 6-7)

As áreas formativas possibilitadas para o Curso de Pedagogia precisam ser revisitadas, revela Sophia, pois o aspecto profissional dilatou de tal maneira que outras questões ficam de fora, como elementos da *formação política*, dos *fundamentos*, a *ética* e a *responsabilidade social*. Para ela formar bem o profissional também é um compromisso político, por isso rever a amplitude da profissionalização do Pedagogo.

Inchou a formação profissional e de certa forma você acaba não discutindo questões centrais da formação: a questão política, a questão dos fundamentos, a questão da ética, a questão da responsabilidade social. Porque você tem outros elementos, isso eu acho que precisa ser revisto, essa amplitude. Quer formar bem o professor de Educação Infantil, com organização do trabalho pedagógico, porque isso também é um compromisso político. Formar bem também é compromisso político, porque ele vai desempenhar também o papel de formador da educação – compromisso político, ensinar bem, formar bem – e hoje eu vejo que nós vamos chegar a um momento de discutir isso, já estamos discutindo. A gente não está dando conta de formar os estudantes, que eles veem e fazem essa crítica, no processo de formação deles, eles mesmos fazem essa crítica: “a gente vê um pouco de tudo e não se aprofunda em nada”. (SOPHIA, 2011, p. 8)

Os profissionais envolvidos em ação educativa devem buscar o sentido da responsabilidade social da educação, sem vinculação de interesses mercantilistas (DIAS

SOBRINHO, 2005). A universidade tem prioridade com “a formação dos cidadãos, à produção e disseminação do conhecimento” com a instauração de uma ética da responsabilidade social. O que é reiterado na fala de Sophia, formar para o profissional também é um compromisso político, uma responsabilidade social perante as gerações futuras.

Para Arthur (2011, p. 6) o Pedagogo, necessita “*ter uma formação universal, científica, filosófica, de boa base teórica sobre a infância, a sociedade, a escola, enfim os conhecimentos*” que dizem respeito à prática social/educativa. Porém, para isso, há que se lutar contra a banalização da formação do Pedagogo, e assim recuperar esse movimento de fazer um Curso de Pedagogia com mais *sólida formação teórico-prática*, e um núcleo de formação de *estudo dos clássicos da educação*. “*Me parece, assim, que teria que ter aí um projeto pedagógico que definisse entre os docentes, nas diferentes perspectivas teóricas, e nas diferentes disciplinas, talvez algumas obras clássicas de referência que fossem trabalhadas no curso*”.

Eu acho que aqui tem uma luta a ser feita, que tem que superar a banalização da formação desse profissional. Parece que saímos assim de um tempo histórico das políticas neoliberais que tinham uma filosofia pragmática de dar ênfase ao conhecimento tácito, as práticas em detrimento à teoria, ao recuo da teoria. Então, parece que há que se recuperar esse movimento de fazer um Curso de Pedagogia com mais sólida formação teórico-prática, se entendo que há uma relação, uma relação dialética entre ambas, e o estágio tem um papel extraordinário nisso. (ARTHUR, 2011, p. 6)

Beatriz (2011, p. 12), em partes se aproxima da opinião de Arthur. Alega que, além do *entendimento da função social do Pedagogo*, espera sua *valorização profissional*, que é uma discussão que anda paralelamente ao debate sobre as políticas públicas de formação de professores. As esperanças depositadas por Manuela no Curso de Pedagogia/formação do Pedagogo também correlacionam a fala de Beatriz. Ela ressalta a *compreensão do que é ser professor*, ou seja, ter clareza dos limites e possibilidades da formação, do seu trabalho, e compreender que ser professor é estar em *constante formação*,

Primeiro a compreensão da função do professor, pra também não achar que é ele que vai fazer uma grande transformação, uma mudança social, essa utopia, esse sonho e essa responsabilidade do professor puxar pra si, porque não é o professor que vai mudar isso, a gente vê por uma questão histórica, dessa compreensão de que a escola é que vai mudar a sociedade, principalmente a economia, enfim, uma questão política e histórica. Isso, que ele tem que ter a compreensão, ele tendo essa compreensão não cai tanto, não acredita tanto nos discursos de culpa do professor, porque professor não faz isso, professor não faz aquilo, professor aquilo outro. Ele tem que ter clareza dos limites e possibilidades da formação, do seu trabalho. Segundo, compreender que ser professor é estar em constante formação, porque se ele lida, se ele trabalha, se ele está atuando diretamente com pessoas, e essas pessoas estão num contexto social, contexto de mudança, eu tenho que compreender isso e com isso mudar também sua própria forma de compreender o mundo, de

compreender essas novas questões que estão aparecendo, entender essas novas exigências. Acho que isso é importante, ele tem que estudar, a formação continuada do professor, não em serviço, que eu considero duas coisas diferentes. Formação em serviço é aquela que o trabalho oferece que é ideologicamente situada. Agora, formação continuada é aquela que você tem opção de fazer. Eu acho importante pensar um pouco nessa formação continuada em função do que a gente andou trabalhando no grupo de pesquisa, porque ela é ideologicamente situada (MANUELA, 2011, p. 10)

A formação continuada faz parte da vida docente/gestão, no sentido de compreender o processo de ensino-aprendizagem, presente em seu trabalho, como forma de ir se atualizando diante das inovações do conhecimento, lidar com as relações humanas entendendo seus contexto e perceber as transformações sociais que inferem na estrutura educacional.

Trabalhar com a educação é trabalhar com seres humanos. Por isso, a docência (não só a docência, mas o trabalho na OTP/gestão) ser um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com o sujeito e suas circunstâncias sociais e culturais (TARDIF; LESSARD, 2009), onde o professor/Pedagogo precisa estar constantemente preparado, por isso ser fundamental a formação continuada. O exercício da docência, universitária e escolar, “nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 2004, p. 7). As mudanças sociais afetam essa atividade pedagógica, incluindo novos conhecimentos e saberes.

Isabella espera que seja um profissional que tenha *compromisso com a educação pública, com uma educação de qualidade*. Porém, suas expectativas não são as melhores, devido às condições objetivas da educação brasileira atualmente, que deixam a desejar, sobretudo com relação à valorização salarial do professor, à sobrecarga de horas de trabalho que inviabiliza a formação continuada, por exemplo, entre outras questões como as condições sociais das crianças que chegam às escolas e estrutura de apoio pedagógico nas mesmas. O mesmo não se diferencia em relação ao trabalho do Pedagogo enquanto organização do trabalho pedagógico, diz Isabella “[...] *you have a social, political and economic reality that puts a lot more, in this diversity of work of the professor [...]*”. Na análise de Isabella a educação escolar ainda continua reproduzindo mais do que sendo um elemento importante nos processos de mudanças sociais

Que seja um profissional que tenha compromisso com a educação pública, com uma educação de qualidade. Que seja um profissional, que por mais que você tenha determinações objetivas que vão contra isso, mas que ele tenha no processo de ensinar e aprender onde ele se coloca na condição daquilo que vai ensinar, que de fato ele se desdobre pra fazer o máximo possível em relação a isso. No entanto, as minhas expectativas em relação a esse processo não são as melhores. Por quê? Porque eu penso também que hoje as condições objetivas da educação brasileiras,

ainda que você tenha avanços em relação a isso, são ainda ruins. Então assim, como que um professor vai trabalhar bem se ele ganha pouco, como que o professor vai trabalhar bem se ele tem uma carga horária digamos dobrada, trabalha de manhã em uma escola e à tarde em outra, como que o professor vai trabalhar bem se ele tem somente quatro horas de atividade, como que o professor vai trabalhar bem, considerando as condições sociais das crianças que chegam à escola, como que o professor vai trabalhar bem se ele não tem uma estrutura de apoio na escola que seja adequada. Ou mesmo isso em relação ao coordenador pedagógico. Como que o coordenador pedagógico vai desempenhar bem a sua função em se tratando desses vários elementos. Então, você tem uma realidade social, política e econômica que coloca muito mais assim diversidades ao trabalho do professor do que, vamos dizer, assim, perspectivas pra gente pensar assim: – Olha, é possível melhorar! Ainda que a gente possa perceber que tem alguns avanços. Então, nesse sentido eu sou um pouco pessimista, porque eu vejo que a educação escolar ainda continua muito assim..., embora ela tenha elementos de transformação da sociedade, pensando a sociedade e não só transformar o lugar onde se mora... Na realidade, ela trabalha muito mais pra manter as desigualdades sociais. Então, ela reproduz a desigualdade, ela reproduz a separação entre o saber e o fazer, ela reproduz a ideologia dominante. Na análise que eu faço, acho que ela continua ainda reproduzindo mais do que sendo de fato um elemento importante nos processos de mudanças sociais. (ISABELLA, 2011, p. 8-9)

As *esperanças* lançadas pelos professores universitários ao Curso de Pedagogia, à formação do Pedagogo, em síntese, resumem-se em um curso que possibilite: uma formação política mais afetiva; uma articulação formativa tanto da dimensão acadêmico-pedagógica e educativo-científica, quanto ético-moral e participativo-ativa; uma formação teórico-metodológica consistente, sem perder de vista os clássicos, para, assim, não se tornar uma formação pragmática; que juntamente com a formação profissional articule a formação política, dos fundamentos, a ética e a responsabilidade social; e uma sólida formação teórico-prática, com um núcleo de formação no curso de estudo dos clássicos da educação. Ou seja, uma formação universal, científica, filosófica, com base teórica sobre a infância, a sociedade, a escola, e os conhecimentos, entre outros temas pertinentes à atuação desse profissional.

Na verdade, essa formação possibilitará de fato pensar na relação existente entre educação e cidadania. Segundo Benevides, mencionado por Genro (2000), a superação da cidadania passiva por uma cidadania ativa/participativa, necessita de potencialização – isto é, “[...] exige o dinamismo da criação e da liberdade de novos sujeitos e de novos espaços públicos – supera a visão do liberalismo, que tem como modelo o cidadão proposto para toda a sociedade (como o ‘patriota’) como se ela fosse homogênea, harmoniosa, unidimensional. (GENRO, 2000, p. 163).

Segundo Genro (2000, p. 166), pensar em outra cidadania no contexto contemporâneo significa “resgatar o conteúdo singular da tradição grego/ocidental que dignifica e dá um sentido à prática política, ultrapassando a ideia de mera luta de interesses particulares, fragmentados, mas de exercício coletivo do poder para instituir as relações sociais”. Uma

formação para a cidadania tem sentido quando há interesses pelos assuntos que cabem ao mundo público.

Ademais, os professores entrevistados apostam em um profissional que seja *comprometido*, que tenha *vitalidade* e *desejo* de ser docente da educação básica, *vontade* de exercer a profissão. Compreenda a *função social* do *pedagogo* e o que é ser *professor*. Ou seja, que tenha clareza de seus limites/fragilidades e possibilidades da formação, do seu trabalho, além de capacidade de compreender que ser professor é estar em *constante formação*. Que seja, também, *valorizado profissionalmente* e *socialmente* e, principalmente, que tenha *compromisso* com a *educação pública*, com uma *educação de qualidade*.

Como vemos, cabe à universidade, ao ensino superior, uma grande tarefa a ser realizada junto aos profissionais atuantes da educação básica. É preciso fortalecer a dimensão ético-política, como forma de resgatar a significação e a prática de responsabilidade social pelo bem público, tanto com relação à educação formativa (ensino), à produção e disseminação do conhecimento, quanto à formação da cidadania e consolidação da uma democracia mais efetiva (DIAS SOBRINHO, 2005). Tomando como referência Dagnino (1994), Genro (2000, p. 13) ressalta que pensar em uma nova cidadania nos reporta para a “noção de construção de direitos – tanto o direito à igualdade como o direito à diferença –, objetivando a difusão de uma cultura político-democrática para a busca de alternativas sociais”. Acreditamos que os espaços educativos e formativos (universidade), podem incentivar a promoção da produção de uma consciência social e política, e sua socialização mais consistente-efetiva. Tudo isso em busca de maior qualificação e valorização da formação docente/Pedagogo, bem como à educação como um todo.

5. TECENDO A FORMAÇÃO POLÍTICA NO PROCESSO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA UNIVERSIDADE

A essência da educação é a natalidade. Se a ação enquanto começo é a atualização da condição humana da natalidade, [...] a fala é a atualização da condição humana da pluralidade, isto é, de viver como um ser distinto e único entre iguais.
(Arendt)

[...] o tempo é escasso e se torna um problema, o qual se impõe no centro de novos conflitos sociais.
(Lipovetsky)

Ponho neste capítulo uma discussão introdutória a respeito da *formação política no processo do estágio* (uma das categorias temáticas emergentes), apostando em possibilidades que vão além da aquisição competências/habilidades, conforme descritas nas entrelinhas da política curricular brasileira de ensino superior, que tem por referência outras propositivas de profissionalização que valorizam princípios do mercado, o individualismo, o aligeiramento e a formação multifuncional, enfraquecidas pelas dimensões humana, ética e política, de cuidado com o outro e com o mundo.

No sentido etimológico, “a palavra *formação* vem do latim *formare*, que, como verbo transitivo, significa dar forma; como verbo intransitivo, significa colocar-se em formação e, como verbo pronominal, significa ir-se desenvolvendo uma pessoa”. No dicionário o termo *formação* é “‘o ato ou modo de formar’ e formar significa dar forma a algo; ter a forma, pôr em ordem; fabricar; tomar forma, educar” (VEIGA, 2010, p. 19). Deste ponto de vista, “a formação é contínua, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação para a vida pessoal e profissional” (Idem, p. 20).

Assim, está vinculada à formação humana – “a formação para o desenvolvimento humano é um processo de relações” (VEIGA, 2010, p. 21), compreendida em seu contexto histórico-social, é um tempo de vida, escolar e/ou universitário. A formação, “assume uma posição de inclusão, pois reflete um constante processo de desenvolvimento humano. É um espaço multifacetado, plural, que tem um ponto de partida e nunca um fim. É um espaço socializador que considera o outro elemento constitutivo dessa formação” (Idem, p. 20).

Pela análise das *DCNPs*, observa-se que estas estão assentadas pelo empobrecimento da dimensão ética e política de embasamento sólido e consistente para a formação do Pedagogo, diante da horizontalidade formativa. Não houve grandes mudanças quanto a essa política, em relação à penúltima, dado pelo Parecer CFE nº 252/69, conhecido pela configuração das antigas habilitações. Eliminam-se as habilitações e a fragmentação entre bacharelado e licenciatura, porém alarga-se ainda mais a possibilidade de preparar no mesmo

curso o profissional para atuar na docência, na organização do trabalho pedagógico e gestão, e na pesquisa, em âmbito escolar e não escolar. Continua a conceber uma formação plural, uma proposta de multiformação, levando à desqualificação do Pedagogo dependendo da abrangência dos campos de atuação e formação que a instituição oferecer, tendo assim consequências, por exemplo, de aprofundamento teórico-metodológico de todas as especificidades elencadas, e seus diferentes campos profissionais – escolar e não escolar.

Essa horizontalidade das diretrizes dificultou a compreensão e concretização por parte das IES na organização de suas propostas formativas, as quais foram impelidas à capacidade criativa e salvadora da preparação desses profissionais, que, de certa forma, foram induzidas fortemente à qualificação científica, técnica e profissional. Nessas definições encontram-se os estágios, que, às vezes, ficam emergentes numa lógica apenas prática, embora o projeto e ação dos docentes universitários demonstrem outras intencionalidades.

A fala de Sophia confirma exatamente esta contradição, quando diz que no texto PPP busca-se a dimensão crítica e investigativa no estágio, porém na prática isso é indesejável. A perspectiva crítica se refere à conscientização do sujeito em formação do seu trabalho docente e da educação como processo da prática histórico-social. Nesse sentido, a formação promove um olhar vasto da realidade social em todos os aspectos na qual a educação está inserida.

[...] embora a gente tenha muito claro isso no PPP, a concepção de estágio enquanto pesquisa, no sentido de problematizar a realidade, realidade no sentido de não só realidade escolar, realidade educativa, realidade social. Mas assim, a maneira como ele, a gente tem esse propósito, mas outra coisa é tentar entender enquanto organização curricular, como se consegue dar conta a gente ainda está voltada para formar o profissional. (SOPHIA, 2011, p. 8)

O envolvimento com os diversos campos de formação/atuação ajudam no esquecimento de outras dimensionalidades. “[...] *é necessário formar bem, mas a gente quer formar para a Educação Infantil e para os anos iniciais, gestão, e a gente fica muito envolvido nessa formação e esquece das outras questões que são importantes*” (SOPHIA, 2011, p. 8). Os professores universitários estão conscientes do esvaziamento da formação ética e política no estágio, devido a uma ênfase ao profissional. Eis a capacidade criativa e salvadora que as diretrizes induziram às IES ao (re)organizar seus projetos tendo que criar tempo/espço para outras dimensões. Acredita-se que outras possibilidades podem ser vislumbradas, mas para isso necessitamos quebrar essa cultura pedagógica universitária de que o Curso de Pedagogia precisa habilitar para inúmeros campos de atuação do Pedagogo.

Manuela declara que a dimensão prática no estágio, sua importância, ainda é fortemente presente nos cursos.

A gente até tenta fazer essa formação mais crítica. Mas ainda há, como há pelos alunos e não só pelos alunos, por alguns professores também, essa compreensão da importância da prática. Ele acaba sendo muito mais instrumental, muito mais pragmática, apenas com ênfase na prática, o que que eu faço na minha prática, eu ainda vejo assim. Por mais que a gente discuta, que a gente tente mudar, que enfim, há uma fundamentação teórica, há uma análise, a análise da prática é fundamentada teoricamente, uma exigência disso por parte dos orientadores, mas acho que infelizmente ainda está nessa dimensão de prática. E por sinal a preocupação de fazer o plano de aula, de ser aplicado, ainda é o “*carro chefe*”, não que esteja correto, mas ainda é uma coisa historicamente colocada desde o início do Curso de Pedagogia, no curso de formação de docentes, que permanece que é prática, mas a gente só sabe dar aula dando aula. Ainda é assim, e os alunos acabam sim, direcionando seu olhar para a prática/sala de aula. (MANUELA, 2011, p. 11)

Outro depoente afirma que a dimensão formativa no estágio dependerá do agir docente, de sua formação universitária e de sua concepção teórica. Arthur levanta a questão de que o estágio era visto com certo preconceito, “*penduricalhos*” na carga horária do docente, certa resistência ao trabalho realizado, mas com o tempo houve uma evolução positiva dele no curso, talvez pela sua concepção de pesquisa, que no seu entender necessita ser aprofundado “*porque aí os dados coletados no estágio vão tensionar, tensionar os conceitos estudados no curso, ou como esses conceitos vão analisar esses problemas, e aí que tivessem [sic] reflexões, debates [...]*” (ARTHUR, 2011, p. 8).

[...] depende dos professores do curso, das concepções teóricas dos professores. Então, uns tendem a considerar mais como uma atividade prática da educação, de conhecimento; outros mais uma relação ação e reflexão; outros podem até serem indiferentes. (ARTHUR, 2011, p. 8)

Com a nova reconfiguração do PPP, Beatriz entende que a visão formativa do estágio poderá ser sentida com o tempo. A proposta de estágio está fundamentada pela pesquisa, pela reflexão, pelo debate, mas a ação docente nesse processo é fundamental.

Essa é uma boa pergunta. Mas eu acho que a gente vai conseguir enxergar isso com o tempo, com o tempo também e, com algumas situações que mobilizem. Como eu disse, não é só o que está no papel, que o papel recebe tudo, mas como que o corpo docente do Curso de Pedagogia se articula para que essa proposta, essa intenção de Pedagogo se efetive. Então, quando eu olho para o curso onde eu estou e eu vejo um primeiro ano articulado – os docentes tentando articular o estágio com as APCCs, as disciplinas, incorporando literaturas completas, não só textos fragmentados, naquele ano, não se pensa a disciplina de Didática, a disciplina de Educação Especial, a disciplina de Filosofia, mas se pensa o ano -, eu acho que nós podemos ter possibilidades melhores de formação, uma formação um pouco mais incorporada, mais firme, mais sólida. (BEATRIZ, 2011, p. 12)

A intenção formativa do Curso de Pedagogia de Francisco Beltrão permeia a perspectiva crítica⁷⁰ no estágio, em busca de uma formação sustentada pela ética e política,

⁷⁰ A educação crítica está fundamentada em uma teoria crítica. A teoria crítica foi iniciada em 1937 por Max Horkheimer nos Estados Unidos, e tempos depois foi conhecida como produto e abordagem da Escola de Frankfurt. Historicamente a educação crítica não só envolveu uma ação política e cultural, mas se originou por

que embora esteja explícita nas ementas das disciplinas de estágio, ainda precisa se fortalecer. Mas, em síntese, perpassa pela visão crítica, pelo viés da *pesquisa*, da problematização, de um olhar mais atendo aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que interferem na educação, que faz pensar e refletir questões que permeiam a formação, mas isso depende do envolvimento e comprometimento dos professores. Isto é reflexo também da diversidade formativa do corpo docente, destacado por Isabella, e Júlia.

[...] um Colegiado é caracterizado pela diversidade de formação, de perspectiva política, de concepção de homem, de sociedade, etc., e isso tem uma influência direta, por mais que você construa um PPP que de repente você olhando lá, mas ele tem, isso vai ter influência, vamos dizer, assim, no envolvimento com as atividades do curso, isso vai ter influência principalmente na disciplina em que cada professor é responsável. (ISABELLA, 2011, p. 9-10)

Como ele está estruturado e talvez pela característica do nosso Colegiado, eu acho que na formação a intenção desse profissional é mais crítico, “a intenção”. *Agora da intenção a efetivação o espaço é longo*. Mas, às vezes tu vês nos estágios uma característica instrumental, aquela sequência de atividades. Eu esperava que não fosse nem tanto um, nem tanto o outro, mas que tivesse as duas coisas, porque a ideia de fazer o sujeito crítico participativo, mas se não tem alguma, se não tem essa questão, tem que ter uma questão instrumental, eu sou meio conservadora acho que tem que ser criativo, *mas tem que ter formas de fazer*. Seria bacana se a gente conseguisse essa conjugação forma e conteúdo. (JÚLIA, 2011, p. 11-12)

A depoente levanta a preocupação quanto ao sujeito crítico participativo dado pelo vazio, caindo no politicismo, em suas palavras um “*político esvaziado*”. Propõe a ideia de articulação da perspectiva técnica e profissional (instrumental) com a perspectiva política. Aquilo que Saviani (1983, p. 142) afirma “[...] *sem competência técnico-política não é possível sair da fase romântica*”. Acrescenta também a dimensão ética e estética.

Eu acho que precisa dessa coisa instrumental, o professor tem que saber. Acho que tem que ter uma ética e uma estética, seria legal formar um professor com uma ética e uma estética. *Ética* porque sedimenta as relações, seja as relações dele com o aluno, dele com os colegas, dele com o trabalho coletivo, dele com as possibilidades de estudo, dele com a comunidade, com os pais, então uma ética, pensando ética nesse sentido que sedimenta das relações. E *estética*, que tenha esse sentido de uma paixão que atravessa o conviver assim, que é o que um sociólogo fala, acho bacana, que é o Maffesoli, que tem essa estética, essa paixão, esse sentimento de se jogar

uma ênfase crescente na pesquisa que tanto documenta forças reprodutoras nas escolas quanto aponta para possíveis caminhos para questionar tais forças. Assim sendo, na história da educação crítica, a questão da classe, suas relações e lutas foram cruciais. Volta-se para questionamentos das relações sociais existentes e as estruturas de poder, bem como pelas críticas sobre raça, classe e relações de gênero, e ofereceram alternativas para as formas educacionais que rompessem a dominância de classe. Na América Latina, a educação crítica se gera com o grande intelectual e ativista Paulo Freire. Os estudos educacionais críticos, buscam expor o modo como as relações de poder e desigualdade, sejam eles sociais, econômicas, e/ou culturais, se manifestam e são colocadas em questão na educação formal e informal. Seus princípios se assentam na compreensão da educação nas suas complicadas conexões com a sociedade como um todo e *agir* ao que acontece, além disso, é um se envolver no processo de *reposicionamento*, ou seja, ver o mundo no lugar e com os olhos dos outros, agindo contra os processos ideológicos, institucionais e contra as formas ideológicas e institucionais que reproduzem condições opressivas (APPLE, AU, GANDIN, 2010).

para o outro, mas aí jogar-se para o outro implica o reconhecimento do outro. Então eu gostaria/imaginaria que o profissional fosse um profissional que tivesse esse movimento, tanto uma ética e uma estética em relação à educação, que tivesse um pensar e um sentir, sabe! Um pensar em educação, pensar os processos de mudanças, de transformação, mas um sentir, a pulsação da vida. Não gosto desse profissional, esse político esvaziado que tem esses discursos, eu acho meio tedioso. Acharia bacana esse profissional que tenha essa ética em relação com essas vivências que ele tem em relação à escola, e essa estética, essa paixão, aquela vitalidade. Mas agora (pensando), se o crítico é ser isso? Acho que é interessante, mas acho que não é exatamente essa percepção do crítico. Ele tem que ter a crítica, ele tem que ter um instrumental, porque precisa de questões cotidianas, de questões práticas, de movimentos que o professor vai ter que fazer na sala de aula. (JÚLIA, 2011, p. 12).

Pelo seu modo de ver, Miguel diz que o estágio curricular ainda está influenciado pela dimensão prática, mais instrumental, em razão das características formativas dos próprios professores, dos acadêmicos, e da região que comporta a universidade. Devido às condições estruturais de trabalho dos acadêmicos para sua sobrevivência, que se ausenta de uma cultura política mais participativa, o que influencia fortemente o ensino superior. O professor cita como exemplo os eventos de semana acadêmica.

Eu diria sem sombra de dúvida, no meu modo de ver, mais instrumental. Eu acho que passa pelos elementos que eu já comentei, de formação dos professores que nós temos aqui no Colegiado, não de formação, o curso de origem e talvez a própria característica dos profissionais. Acho que a características dos acadêmicos também, as características regionais, aqui também, tem uma característica regional aqui muito diferenciada de outros locais, por exemplo, de onde eu vim. Aqui eu vejo que o pessoal vem estudar, vem de fora, estuda e volta, vem de ônibus estuda e volta, aí trabalha no outro dia, num outro município. *Qual é a condição também desse sujeito de ter uma participação, um envolvimento maior com pesquisa, com extensão, com participação política, participar de evento?* Semana acadêmica mostra um pouco isso, tem aluno que não vem na semana acadêmica. Então é uma série de elementos, são elementos que estão colocados. (MIGUEL, 2011, p. 10)

Miguel (2011, p. 10) acredita que essa formação mais instrumental que sobrevaloriza a prática, *o saber fazer*, é fruto da própria organização social que interfere nas práticas educativas em âmbito universitário: – *“a gente tem uma linearidade do ponto de vista social..., não tivemos grandes movimentos que mudassem muita a direção da sociedade e das pessoas dentro dessa sociedade”*. Afirmou a necessidade do resgate da formação política e apontou a questão ética, dizendo que há uma crise de valores que atinge a todos nós – *“de pensar no próprio umbigo”*. Acredita que estamos passando um momento histórico que é marcado pelo esvaziamento dessa formação política e da questão ética, *“vivemos pro imediato”*. O não envolvimento é perceptível hoje nos jovens, pelo descompromisso com a própria vida, e o que importa é o imediato, recoloca o professor.

Isabella reafirma que o curso busca formar o Pedagogo mais crítico. O caráter instrumental, técnico não dá conta por si só.

[...] existe essa intenção, essa busca de formar um profissional mais crítico, acho que tem essa busca sim, acho que no nosso Colegiado é uma coisa que existe sim, e conhecendo o trabalho dos colegas, o compromisso, a gente vê isso. O que a gente tenta fazer é formar esse aluno, esse professor mais crítico. Acredita-se também que formando esse profissional mais crítico ele vai ter maiores condições e maior compromisso, vamos dizer assim, em lidar com os instrumentos que o curso lhe permite pra trabalhar com as crianças, o que só o instrumental não te possibilita. (ISABELLA, 2011, p. 9)

Novamente a questão se coloca, como se relacionam as disciplinas de fundamentos, metodológicas e os estágios. A opinião de Maria Eduarda é a seguinte:

[...] a gente está tentando brigar um pouquinho pra fazer valer mais essa dimensão crítica da formação do Pedagogo, de rever, de repensar, de reconhecer os limites, de olhar os limites à luz de algumas teorias, de verificar possibilidades de avanço. Mas a gente está um pouco frágil nisso, que é o nosso repensar em aquilo que fizemos ou olhar e revisitar o estágio. Acho que a gente precisa avançar um pouco mais. Em todos os sentidos. (MARIA EDUARDA, 2011, p. 9)

Giovanna acredita que a dimensão mais crítica no estágio curricular na formação do Pedagogo deixa a desejar. Visto pelos acadêmicos como “cumprir horas”.

Sem dúvida, instrumental, porque eu creio que uma formação mais crítica deixa a desejar. Me parece que o estágio tem que ser realizado, porque ele está na carga horária, porque ele é uma prática do curso, porque tem que cumprir horas pra poder ter o diploma. Muito mais do que se pensar uma atuação do aluno, num primeiro olhar dele se sentindo como profissional da educação e sabendo que após ele terminar o curso esta é a bagagem que ele vai levar e aprimorar durante a sua experiência profissional. Então, o estágio acaba sendo um cumprir deveres. (GIOVANNA, 2011, p. 7)

Segundo Davi “*os que fazeres*” dominam a perspectiva do estágio. A sociedade e a própria escola cobram essa tendência ao prático. Ele chama atenção para a perda da formação teórico-metodológica dos cursos de Pedagogia, devido a essa concepção, em que o instrumental é mais preponderante. Seus questionamentos são destacados abaixo.

Embora a gente afirme que se tem uma preocupação mais crítica, eu diria que acaba se constituindo mais numa perspectiva instrumental, ou seja, “*os que fazeres*”. E há uma demanda da própria sociedade, da própria escola no sentido dos ‘fazer’, há uma tendência a esse, ao prático, sabe!... Então, o instrumental parece-me que acaba se tornando mais preponderante. Agora a pergunta é: *Com essa formação quando a gente vai para a prática docente, na formação dos nossos alunos numa escola de qualidade que efetivamente possibilite o acesso ao conhecimento elaborado, ao conhecimento científico, será que então essa Pedagogia que formou mais nessa lógica instrumental para atender as demandas do mercado, como é que vai dar conta? Esse professor que vai lá pra sala de aula? Um professor formado dentro dessa lógica instrumental, como que vai dar conta de uma formação onde o aluno se apropriar do conhecimento, se apropriar da ciência?* Porque, a gente não pode perder de vista isso. (DAVI, 2011, p. 7)

Davi ressalva ser fundamental o resgate dos conhecimentos teórico-metodológicos na formação do Pedagogo, a fim de afastar essa perspectiva instrumental na profissionalização

dos professores, bem como na própria educação básica. Indignado, afirma que infelizmente o Brasil tem um sistema nacional de avaliação muito bem planejado e centralizador, no entanto, não há um sistema de ensino coeso, assim se flexibiliza. “*Então, flexibiliza a questão do ensino, mas não é tão flexível o sistema de avaliação para ver os resultados*” (DAVI, 2011, p. 8). Sua preocupação é com a avaliação dos resultados que desconsidera os processos educacionais, tanto no ensino básico quanto superior, muitas vezes culpabilizando os docentes por ter um olhar para o particular e não para o todo, lógica mercadológica que valoriza os resultados e desconsidera o processo.

Quanto a isso Cunha (2006) ressalta o seguinte:

No contexto da expansão do ensino superior brasileiro, as políticas governamentais optaram por uma estratégia de incentivo à iniciativa privada, favorecendo a ampliação significativa do número de universidades, centros universitários e faculdades isoladas. A par e passo com essas medidas, foi implantado um sistema de avaliação externa alicerçado na perspectiva da universalização do padrão de qualidade e no espaço concorrencial que se estabelece entre os envolvidos (CUNHA, 2006, p. 260).

Os sistemas de avaliação estão em destaque. Como “repercussão dessa medida, tem-se um esvaziamento das iniciativas mencionadas, no sentido de um processo consequente de avaliação educativa, substituído por um mecanismo parcial de aferição das aprendizagens cognitivas dos estudantes”. Com a implantação gradativa do sistema avaliativo utilizando vários instrumentos, “a universidade não produziu um processo reflexivo – quer de adesão, quer de resistência – de forma impactante”. (Idem, p. 261).

Nas palavras de Davi, necessita-se “*resgatar esses conhecimentos teóricos pra fugir dessa lógica*” de valorização de resultados em detrimento do processo de ensino-aprendizagem. Para ele, o modelo econômico neoliberal contamina as instituições educativas, minimizando sua importância, seu olhar é para uma árvore e se perde a floresta, perde-se a relação particular e plural. Questiona: por que se reduz os fundamentos dos cursos de Pedagogia? O que está acontecendo ultimamente é um ajustamento dos PPPs e dos currículos nessa lógica de mercado, e com o Curso de Pedagogia não é diferente. Há uma perda. A universidade atende a essa lógica, e como não atender, afirma ele, e, assim, banalizamos e reduzimos os fundamentos. Tudo isso favorece a formação à distância, e mais, um empobrecimento na formação desses profissionais, e havendo isso nossas futuras gerações estão à mercê de uma formação consistente e sólida, quem dirá de uma formação política, humana e ética que você elencou. Isto está sendo deixado em segundo plano (DAVI, 2011).

Gabriel confessa que o estágio curricular

[...] está de certa forma mais crítico no sentido de pouco abstraído no âmbito da realidade, e se a gente quer caracterizar a instrumentalização uma qualidade dele se inserir em termos, por exemplo, de planejamento, de constituir planos educativos, processos de ensino. Eu acho que essa dimensão instrumental está sendo construída por eles, eu acho que o curso está dando elementos e que isso está numa esfera de autonomia muito forte pros nossos alunos. Eu acho que o nosso *curso ele não está conseguindo casar esses elementos instrumentais com essa dimensão crítica*, ele consegue em alguns processos, mas na sua completude em termos que a gente gostaria, que seria importantes, dá o básico para a formação do Pedagogo. Eu acho que os alunos vão se construir no fazer, mesmo que a gente saiba que depois que ele saia daqui essa construção é permanente, e aí a questão do saber docente que se discute aí na literatura. Mas ao mesmo tempo eu acho que nós estamos deixando vácuos. (GABRIEL, 2011, p. 11-12)

Na visão do professor, o curso não está dando conta de integrar os elementos instrumentais do estágio com a dimensão mais crítica. Destaca a autonomia que os alunos têm na elaboração dos elementos instrumentais, que são necessários para o trabalho docente, porém os alunos vão se constituindo no fazer, com base nas literaturas teóricas vistas durante o curso. Afirma que o curso está deixando vácuos na formação do Pedagogo. Uns desses vácuos que destaco se refere à formação ética e política.

Observando as falas dos depoentes percebe-se a existência de certa fragilidade dessas perspectivas no ECS, e há indícios, intencionalmente ou não, da necessidade dessa dimensão. Tanto as leituras teóricas como os dados empíricos lançam para uma reflexão mais aprofundada dessa questão, pensar em outras tentativas, mesmo diante da horizontalidade formativa fixada pelas DCNPs, que sobrevaloriza as dimensões científica, técnica e profissional.

No momento presente, vários são os determinantes desse tipo de dimensão formativa que dá valor tão somente à formação científica, técnica e profissional em âmbito universitário, como a questão do “*espaço*” no currículo para a dimensionalidade da formação e o “*tempo*”⁷¹, condicionado pela forma como a sociedade se constitui e como o homem e as instituições têm que se sujeitar à lógica de qualificação determinada pelo mercado, a qual influencia fortemente a universidade, carregada de certas ideologias de um sistema político e econômico.

Como declara Lipovetsky (2004), “uma das consequências mais perceptíveis do poder – o regime presentista – é o clima de pressão que ele faz pesar sobre a vida das organizações e das pessoas”. Estamos num “*ritmo frenético*” que domina os currículos formativos, em

⁷¹ O regime do tempo social que governa nossa época traz inquietações, afirma Lipovetsky (2004, p. 58), “sob os efeitos do desenvolvimento dos mercados financeiros, das técnicas eletrônicas de informação, dos costumes individuais e do tempo livre, o presente assume importância crescente. Por toda parte, as operações e os intercâmbios se aceleram; o tempo é escasso e se torna um problema, o qual se impõe no centro de novos conflitos sociais. Horário flexível, tempo livre, tempo dos jovens, tempo da terceira e da quarta idade: a hipermodernidade multiplicou as temporalidades divergentes. Às desregulamentações do neocapitalismo corresponde uma imensa desregulação e *individualização do tempo*”. [grifo nosso]

tempos de concorrência globalizada com mais e mais exigências de resultado em curto prazo, “fazer mais no menor tempo possível, agir sem demora: a corrida da competição faz priorizar o urgente às custas do importante, a ação imediata à custa da reflexão, o acessório⁷² à custa do essencial” (LIPOVETSKY, 2004, p. 77).

Não é duvidoso que nesse contexto a racionalidade técnica se expande em competências profissionais que deem conta das inúmeras tarefas, dentro desse tempo reduzido e escasso. Por que não podemos apostar numa formação do Pedagogo menos abrangente, dentro desse *tempo* instituído, mas que seja qualitativa, sólida e consistente para trabalhar a dimensão política? Ou seja, focalizar menos habilitações, mas que possibilitem, além da dimensão científica, técnica e profissional, a dimensão ético-política, de forma articulada.

A função do ensino universitário, que tem como tripé ensino, pesquisa e extensão, tem fundamental relação com os aspectos sociais, contribuindo com a constituição de uma cidadania mais consciente e mais participativa nesse mundo público.

Assim, sem discutir nessa teia de relações para que e pra quem este conhecimento, ele facilmente se transforma em um bem de utilidade imediata, de ascensão social, de mercadoria, e é renominado em vários sentidos: competências, habilidades, valores, interação com o meio, acúmulo de informações, sociedade do conhecimento, perfil profissional, perfil profissiográfico, produto final, solidariedade, cidadania. Enfim, palavras/expressões que aparecem como jargões no discurso oficial e que estão presentes nas Diretrizes Curriculares dos cursos como indicadores de inovação, de inserção na realidade, de conhecimento interdisciplinar, dentre outros (FERNANDES, 2011, p. 64-65).

Nesse meio, os estágios curriculares são desenvolvidos, porém não podemos perder de vista sua especificidade na formação acadêmica, como processo formativo do sujeito, que também possibilita essa consciência crítica pelo contato com a esfera pública. Ele não pode ser considerado somente articulação entre teoria e prática, experiência profissional, aproximação da realidade social e educativa, prática investigativa, mas como um eixo integrador de todo o curso. Além disso, e talvez esteja aqui a relação à formação política, permitir a participação efetiva do acadêmico no meio social com a prática educativa como profissional pertencente e comprometido com a constituição histórica da sociedade e do “outro” – seres humanos.

A partir da análise da política de formação do Pedagogo e considerando a relação universidade e sociedade essencial na constituição de um ECS de maneira articulada com todas as atividades que elencamos acima, questionamos: Que dimensão formativa queremos

⁷² Saviani (2008, p. 67) ressalta em sua avaliação das DCNP essa questão ao dizer que as diretrizes “são ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: *muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório*. [grifo nosso]

para os cursos superiores e para o estágio? Para que democracia? Há espaço-tempo pra dimensão ético-política?

Segundo Severino (2007), o ensino superior visa a atingir três objetivos: a) a formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas; b) a formação do cientista mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimento das diversas especialidades do conhecimento; e c) a formação do cidadão, pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do acadêmico, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social. Ele precisa entender sua inserção não só na sociedade concreta, como também no seio da própria humanidade. Isto é, “trata-se de despertar no estudante a consciência social, o que busca fazer mediante uma série de mediações pedagógicas presentes nos currículos [...] e na interação educacional que, espera-se, ocorra no espaço/tempo universitário” (SEVERINO, 2007, p. 22).

Em outro estudo que fizemos das DCNs de alguns cursos de formação em licenciatura, nível superior, das Ciências Humanas – Pedagogia⁷³ -, e das Ciências Naturais⁷⁴ – Biologia, Química e Física -, percebemos uma forte presença da qualificação de caráter mais técnico na formação dos professores/educadores, bem como o esvaziamento da formação política. Nas DCNPs, isto ficou mais nítido na retomada da análise, visualizando características em que prevalecem muito mais as competências/habilidades.

As bases sustentadoras dessa perspectiva advêm de princípios norteadores das políticas neoliberais, desde a LDB encabeçada por propostas internacionais de educação, desenvolvidas por agências multilaterais como Unesco, OCDE, BM e OMC, que elevam as competências/habilidades. A tendência neoliberal – 1994 a 2002 – foi marcada por medidas econômicas de internacionalização e de valorização do mercado. Por mais que tenhamos vivido um regime político que se opôs a esses princípios de supervalorização mercadológica, a partir de 2003 com o governo Lula, de certo modo manteve-se o programa de governo anterior, devido às fortes alianças da década passada, e isso tudo está fortemente presente no modelo educativo brasileiro (ARANHA, 2006), nas entrelinhas das DCNs.

As políticas educacionais como um todo não foram reformuladas, aqueles que passaram por esse processo estão aprisionadas a tal tendência de profissionalização para o

⁷³ BORSSOI, B. L.; OLIVEIRA, R. G. de; GENRO, M. E. H. FORMAÇÃO DE SUJEITOS POLÍTICOS NA UNIVERSIDADE: problematizando as Diretrizes do Curso de Pedagogia. In: **3º Congresso Internacional de Educação**. Educação: Desafios para o Século XXI. Ponta Grossa – PR, 2011.

⁷⁴ BORSSOI, B. L.; OLIVEIRA, R. G. de; GENRO, M. E. H. FORMAÇÃO POLÍTICA NA UNIVERSIDADE: um olhar para as diretrizes das licenciaturas em Ciências Naturais. In: SANTOS, Carlos Alberto dos; QUADROS, Aline Ferreira de (Org.). **Utopia em busca de Possibilidade: abordagens interdisciplinares no ensino de ciências da natureza**. Foz do Iguaçu/PR: UNILA, 2010.

mercado de trabalho⁷⁵ atendendo princípios de comunicabilidade, flexibilização, eficiência, eficácia, resolução de problemas, criatividade, aprender a aprender. Não que isso seja irrelevante, tem sua importância, ainda mais num mundo marcado pela empregabilidade, no entanto, estão atreladas ao enfraquecimento do sujeito político.

O modelo educativo proposto por essa tendência, consolidado, em grande parte, na estrutura de ensino básico e superior brasileiro, influencia a forma como se constitui a sociedade. Encontramo-nos num círculo de acontecimentos, onde o que se projeta no campo educacional e formativo do sujeito se reflete nos campos social, econômico e político, e vice-versa. Isto é, se a educação superior for baseada somente em qualificar o sujeito para atuar no mercado de trabalho, aprimorado pela perspectiva científica, técnica e profissional, e não para agir no mundo do trabalho, teremos profissionais que pensem e ajam em benefício dessa tendência. Logo, os cursos se constituirão pela lógica de formação utilitarista, imediatista e sem suficiente base teórica. Agora, se privilegiarmos uma formação mais abrangente, que além daqueles aspectos valorize a dimensão humana, ética e política, teremos profissionais que se comprometam em participar desse mundo público/trabalho – no sentido de agirem e pensarem em intervenção consciente e criativa enquanto seres humanos pertencentes da realidade com a qual entram em contato, realizando um trabalho coletivo (RIOS, 2011).

De fato, haverá uma real democracia, não por parte apenas do indivíduo, mas das próprias instituições sociais, sejam elas particulares ou públicas, em prol de um mundo público e mais humano, e de cuidado com o outro. Aquilo que Arendt chamou de *amor mundi*. Na medida em que as “instituições são vistas como meras técnicas instrumentais, é improvável que possam assegurar o tipo de adesão que garantiria a participação efetiva”. O que Montesquieu afirmava como “*virtude política*”, que considerava indispensável à democracia e identificava como “o amor às leis e à pátria” (MOUFFE, 1996, p. 161), leva a que pensemos na representatividade política. Mas para que possamos escolher os representantes, necessitamos da conscientização social e do ato participativo no que cabe ao mundo público, por mais que ele seja repleto de conflitos e antagonismos.

⁷⁵ Rios (2011) chama atenção para a distinção, nem sempre reconhecida, entre *mercado* de trabalho e *mundo* do trabalho. *Mundo* do trabalho é “a própria cultura humana, que resulta da intervenção consciente e criativa dos seres humanos na realidade com a qual entram em contato. É pelo trabalho que os seres humanos se constituem enquanto tal. E é pela maneira como, trabalhando, homens e mulheres produzem a sua vida, que se organizam as diversas formas de sociedade”. Por vivermos numa sociedade capitalista, o sentido *mercado* de trabalho ganha referência. “A sociedade capitalista se caracteriza pela divisão entre os indivíduos e grupos detentores dos meios de produção e indivíduos que vendem sua força de trabalho, entendida como esforço intelectual e manual. O mercado de trabalho é espaço de negociações, de embates, de competição, de exploração. E como todo espaço social, ‘e marcado por contradições’” (RIOS, 2011, p. 87-88).

Mouffe propõe a tentativa de radicalizar o regime democrático-liberal e alargar a revolução democrática. Apostar na criação de condições em que as forças agressivas sejam diluídas e canalizadas de forma a tornar possível uma democracia pluralista. A autora é criteriosa na “necessidade de garantir o pluralismo, os direitos individuais e as minorias contra uma possível tirania da maioria”. Significa ficar atentos para acontecimentos opostos, de tornar “natural um determinado conjunto de liberdades e direitos inexistentes, fortalecendo ao mesmo tempo muitas relações de desigualdades” (MOUFFE, 1996, p. 201).

Com base nos estudos de Schmitt, que questiona o individualismo presente no liberalismo, sendo incapaz de compreender a natureza do fenômeno político, Mouffe (1996) conclui que o pensamento liberal evita ou ignora o Estado e a política, e movimenta-se numa polaridade típica e repetida – “a ética e a economia, a intelectualidade e comércio, a educação e a propriedade” – além de estar bloqueado para a questão do político, uma vez que seu individualismo impede a compreensão da formação de entidades coletivas. Com base neste e outros autores, afirma que carecemos de outro regime democrático valorizando a *liberdade* e *igualdade* constituintes de princípios políticos do regime democrático-liberal, ou seja, unir o que os liberais privilegiam que são os valores da liberdade e dos direitos individuais, aos dos democratas, que insistem na igualdade e na participação (MOUFFE, 1996).

Mouffe (1996) aposta num *modus vivendi*, no sentido de não ser necessariamente resultado de um consenso generalizado estável e duradouro, mas em um projeto de democracia radical e plural que concilie a dimensão do conflito e antagonismo da política.

Os nossos valores, as nossas instituições e modo de vida constituem uma forma de organização política entre uma pluralidade de outras possíveis e o consenso que implicam não pode existir sem um “exterior”, que deixará para sempre os nossos valores democrático-liberais e a nossa concepção de justiça abertos ao desafio (MOUFFE, 1996, p. 202).

Tanto Arendt quanto Mouffe destacam a importância de princípios advindos de regimes liberais e democratas, como a *liberdade* e *igualdade* para *agir* na esfera pública, no sentido de reservar a singularidade do sujeito e de dar valor à pluralidade/ao pluralismo na constituição de uma sociedade mais democrática. Nesse sentido, fortalecer a politização dos sujeitos, a começar pela universidade.

Segundo Coelho (2010, p. 142), o termo “*política*” defendido por Arendt tem sentido de “*ação entre homens na construção de um mundo compartilhado: a política surge não no homem, mas sim entre os homens*”. A política se configura como a condição humana da pluralidade, baseada na multiplicidade dos homens, na convivência com a diversidade, porque ninguém é igual a ninguém, tendo como ponto essencial a preocupação com o mundo. Nesse

sentido, a política pode ser compreendida como uma ação livre – seu sentido é de liberdade, por estar ligada à capacidade de ação, noção de começo. A liberdade em Arendt é política, pelo simples fato de o sujeito estar livre para agir no mundo. Todo ser humano é livre para renovar e conservar o mundo.

A participação da pluralidade, com base no respeito e na responsabilidade, torna a educação um ato político, por isso a afirmação de que a formação universitária não deve valorizar tão somente os conhecimentos científicos e profissionalizantes, considerada como espaço da coletividade de pensamentos e ações, e não a homogeneização de alguns.

Nesse sentido, acredito na dimensão política acoplada à ética como forma de conscientizar os homens, a fim de discutir o modelo social vigente. Pequenas ações podem ser vislumbradas, a começar pelas práticas formativas do/no ECS, que proporcionam a visibilidade dos problemas sociais, a conscientização dos estudantes durante o período de atividades teórico-práticas, no sentido de pensarem no seu agir na prática social e educativa. Essas práticas podem fazer parte de um trabalho coletivo, com outras disciplinas do currículo. Para melhor entender essa formação política, necessária na constituição do estágio como na profissionalização do Pedagogo no ensino universitário, que engloba a dimensão ética, como também a estética – aprofundamos conceitualmente essas categorias a partir deste momento.

De início, argumentamos que a ética e política exigem “a abertura, reconhecimento, diálogo e, portanto, presença do outro”, além do respeito e da responsabilidade, do vínculo, do cuidado e da tolerância (GOERGEN, 2011, p. 10). A educação formal parece carecer dessas dimensões.

um esvaziamento das dimensões ético/políticas frente ao incremento da instrumentalização mercantilista/producionista da educação que assume valores do sistema e os consagra junto às jovens gerações como chaves da vida bem-sucedida, enaltecendo ou mesmo sacralizando o individualismo, o egoísmo, a competitividade, as vantagens e o consumo (GOERGEN, 2011, p. 11).

Esse esquecimento é possivelmente reflexo da forma como a política é concebida, até mesmo esvaziada social e culturalmente, concebida com descrédito. Novaes (2007) evidencia alguns indícios do esquecimento da política, e acreditamos que isto se reflete também na formação universitária. Dentre eles, destacamos a privatização da vida que tece o individualismo, o esvaziamento do convívio social que impulsiona o consumo desenfreado e abre as portas para que os organismos internacionais controlem e regulem a economia mundial e as transformações tecnológicas, incidindo na concepção de educação e nos processos formativos. Tudo isso somado ao enfraquecimento da esfera pública e do debate

político, naturaliza os processos sociais, dificultando, assim, experiências coletivas e individuais que promovam a transformação.

Partindo para a conceituação de política, ética e estética, ressaltamos que “a ação dos homens em sociedade, produzindo sua vida e conferindo-lhe significado, é uma ação que tem um caráter político”, está ligada ao *poder* – que representa a capacidade de influência e possibilidade de escolha, de definição entre alternativas de ação (RIOS, 2011, p. 50-51).

A compreensão do conceito de formação *política* tem por fundamento o sentido de política em Arendt (2010, p. 144). O significado de política é a liberdade e se sustenta no fato da pluralidade humana, que diz respeito à coexistência e associação de homens diferentes.

O sujeito se constitui na pluralidade, e com a proteção do adulto, do educador, também constrói sua singularidade (ARENDR, 2009). Singularidade em Arendt não se refere à personalidade, estilo de vida. A singularidade do sujeito se revela ao falar e agir, ou seja, “na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares (ALMEIDA, 2008, p. 472). A singularidade vai se construindo na convivência com o outro, pois são os outros que a percebem e revelam – seu caráter político. Ou seja, o conceito de singularidade significa *quem* alguém é, que “só se revela na convivência e comunicação com outras singularidades e não pode, de maneira alguma, ser entendida de modo separado do conceito de pluralidade” (Idem, p. 474). Pluralidade e singularidade se renovam com o nascimento dos novos que vêm ao mundo, e que cada novo num mundo velho tem a possibilidade de ser livre para agir, criar, renovar, porém num mundo já constituído, que a ele cabe também a conservação. Nesse sentido, Arendt (2009, 2010) afirma que somos/seremos livres quando agirmos a favor da coletividade a partir da nossa singularidade, por isso que considera a política relacionada à liberdade. A vida política é uma forma de existência humana, acrescenta Arendt. Para ela,

a política é algo como uma necessidade imperiosa para a vida humana e, na verdade, tanto para a vida do indivíduo como para a da sociedade. Como o homem não é autárquico, depende de outros em sua existência, precisa haver um movimento da vida relativo a todos, sem o qual não seria possível justamente o convívio (p. 46.)

Outra autora que nos traz grandes contribuições para compreender as raízes do conceito de política, como espaço para o agir participativo no que diz respeito ao bem comum, é Chauí (2007), em seu texto “*O que é política?*”. Ela faz um percurso histórico sobre o conceito do termo política desde os clássicos gregos, à Idade Média e às ideias de Maquiavel influenciado pelo campo da concepção moderna ao afirmar o poder político como soberania. Clássicos mais atuais, como Gramsci que pensa a política com base nas ideias de

Maquiavel, a partir da divisão de classe social, liberdade e segurança. Marx parte do princípio da divisão social, considerando o Estado moderno o próprio exercício da dominação. Para Maquiavel a política é o exercício do poder.

Nesse recorte histórico, Chauí (2007) resgata a originalidade da política, como sendo invenção dos gregos e romanos, através da figura do poder público, por meio da instituição do direito, da lei e dos tribunais, da criação de instituições públicas de deliberação e decisão, como assembleias e senados. Na Grécia, inventou-se a democracia, todos os homens adultos nascidos na *polis* eram cidadãos com igualdade perante as leis e emitiam suas opiniões. E em Roma a invenção da república, onde a política nasce articulada com a ideia de paz.

Chauí (2007, p. 27-28) destaca, também, aspectos causadores do esquecimento da política que objetiva ainda mais a privatização e destruição do espaço público. Entre esses aspectos encontram-se o encolhimento dos espaços públicos; o crescimento dos espaços privados evidenciados pelos liberais que buscam eliminar os direitos econômicos, sociais e políticos em benefício do capital; a destruição da opinião pública e o isolamento em manifestações grupais e de classes sociais; a destruição da discussão e do debate público sobre projetos, programas governamentais e leis; a ideologia da competência, conhecimento científico e técnico; e as ações dos meios de comunicação e informação.

Nessa direção a luta de Arendt em vincular educação com a esfera pública, no sentido de que o homem é um ser político. Porém, desde a modernidade, o homem vem se constituindo como “*homo faber*”, que fabrica coisas, tornando-se animais laborantes que consomem para viver e vivem para consumir. A sociedade como um todo se organiza dessa forma, produção e consumo, prevalecendo uma ideologia de formação dos nossos jovens universitários. Conforme Arendt (2010) o mundo moderno, com seus meios de destruição sem precedentes, vem desmoronado a política.

A política surge quando os cidadãos, os homens de ação e de palavras, agem livremente em prol de um mundo público pelos interesses coletivos, que segundo Arendt tem sentido de “[...] *fundar um mundo no qual sejamos livres para agir e pensar*”. O que Tocqueville havia dito, tão citado por Arendt “*um mundo novo precisa de uma nova política [...]*” (COURTINE-DENAMY, 2004, p. 129).

Para Bignotto (2007, p. 90), a ameaça que ronda as sociedades democráticas é a constituição de uma sociedade de consumidores passivos e a crescente solidão dos indivíduos que vivem nas sociedades industriais. Este indivíduo solitário, detentor de direitos, torna-se prisioneiro da máquina, ficando impotente para compreender o que se passa em seu próprio

país, e ainda, na sua própria vida, “a solidão e a ausência de um espaço público no qual possa aparecer e se diferenciar constituem o solo sobre o qual se edifica o homem contemporâneo”.

A destruição dos vínculos entre membros das comunidades políticas e a sociedade são uma expressão clara do esquecimento do ato político. A ética e a política, com o cultivo de virtudes, são um traço essencial para aqueles que atuam nesta última esfera. Analisando todas as formas de convivência política, percebe-se que a modernidade influenciou a construção de uma sociedade com virtudes para o esquecimento dos desdobramentos políticos (BIGNOTTO, 2007).

Atualmente, a debilidade da virtude (hábito de praticar o bem, o que é justo), afirma Bignotto (2007), requer valorização da participação dos cidadãos na cena pública, reconhecimento do ideal de política como algo diferente da prática direta do poder. É necessário também descobrir meios de realização de virtudes cívicas como o amor à pátria, lutar na constituição de instituições que forneçam meios para que sejamos capazes de pensar no interesse comum, restabelecer a valorização da arena pública como o espaço que garante nossos direitos individuais e coletivos.

Essas são formas de se reafirmar a dignidade da política, nossa liberdade como seres criadores de nossa própria realidade. “Se fracassarmos, estaremos condenados a viver em uma sociedade sem virtudes e nos transformaremos na presa fácil dos processos que destroem uma parte importante de nossa humanidade e nos condenam a viver solitários no meio de homens solitários (BIGNOTTO, 2007, p. 103). O autor alerta para o fato de que a comunidade política nem sempre é capaz de distinguir os valores de interesses poderosos de grupos soberanos. Considera essencial a participação do sujeito humano na arena pública para que ele não se consuma no individualismo que a distancia dos interesses comuns a todos.

Tanto Arendt (2009, 2010) quanto Bignotto (2007) e Chauí (2007) chamam atenção para o fato de que a sociedade precisa se constituir de homens livres e participativos na arena pública defendendo o bem comum, porque a participação em apenas projetos individuais levará à perda de um mundo público em prol de interesses coletivos. Logo, inexistindo o espaço público não teremos liberdade e não seremos criadores de nossa realidade. Nessa direção que Genro (2000) reforça a importância da formação política em âmbito universitário.

Diante de um mundo despedaçado, subdividido em grupos e classes de interesses antagônicos, tomado pelo isolamento, individualismo e consumo, resta-nos a *esperança* de apostar numa formação que busque resgatar os aspectos políticos, humanos, éticos de cuidado com o mundo e de respeito pelo outro.

A questão política remete ao conceito de educar politicamente promovendo “ações no diálogo, na práxis, na autonomia, na esperança, na criatividade, na justiça e na liberdade” (GUZZO, 2011, p. 51). Guzzo concorda que a modernidade pôs em crise alguns valores na educação formal, os quais necessitam ser resgatados, como o caráter político e ético.

Para Coelho, “o político constitui o próprio ser do ato educativo, enquanto ato humano e, como tal, inserido na luta concreta dos homens” (GUZZO, 2011, p. 52). Assim, a educação é um processo inerentemente político. Tanto o componente político como o ético possibilitam agir no desenvolvimento de uma visão crítica de mundo, teoricamente baseado na construção da conscientização social do homem.

Conforme Rios (2011, p. 53), a educação tem uma função técnica e uma função política dialeticamente relacionada. “É na articulação do que é especificamente pedagógico com a totalidade do social que se realiza a dimensão política da educação”. A universidade – como o estágio – cumpre uma missão política, diz Rodrigues (1985), quando “[...] por meio de sua prática educativa, puder preparar o cidadão para a vida da *polis*, para a vida política, isto é, para a compreensão da totalidade social onde ele está inserido” (RIOS, 2011, p. 53). A especificidade da dimensão técnica implica na

criação de conteúdos e técnicas que possam garantir a apreensão do saber pelos sujeitos e a sua atuação no sentido da descoberta e da invenção. Entretanto, os conteúdos e técnicas não são absolutamente elementos neutros. Eles são selecionados, transmitidos e transformados em função de determinados interesses existentes na sociedade (RIOS, 2011, p. 53).

Como bem sintetiza Severino, “no seu relacionamento com o universo simbólico da existência humana, a prática educativa revela-se, em sua essencialidade, como modalidade técnica e política de expressão desse universo, e como investimento formativo em todas as outras modalidades de práticas” (SEVERINO, 2006, p. 292). O papel político se revela no sentido de desvendar as perspectivas da determinação do interesse social. A dimensão política, portanto, se sustenta com base em fundamentos teórico-práticos; engajamento político pela participação de projetos de interesses comuns; discussão de temáticas que garantem o debate coletivo sustentada na liberdade de agir e pensar; no compromisso coletivo entre universidade e sociedade com o objetivo de preparar o professor/Pedagogo para a atuação na arena pública comprometido com seu trabalho educativo, com todos os cidadãos; tanto a universidade quanto a sociedade, constituída por suas instituições sociais, como a escola, ao abrirem espaços para a ação e para o debate alicerçado no dissenso e consenso contribuirão para esse fim; entre outras ações que possam desencadear o caráter político.

A *dimensão política* da cidadania pressupõe a participação dos sujeitos individuais e coletivos, nos processos políticos, articulando discurso e prática, na busca de resultados que promovam novos direitos, mais responsabilidade social e, assim, influenciando nos procedimentos e nas finalidades dos processos, para interferir na construção, manutenção e transformação de uma determinada ordem, que pode ser a ordem democrática com distintas adjetivações. A cidadania participativa, além de politizar os espaços do cotidiano, deve interagir com o Estado, numa relação de não subordinação, de enfrentamento quando necessário, disputando projetos e alternativas. Um processo educativo dialógico, reflexivo e transformador pode possibilitar a participação dos sujeitos, sua potencialização, não significando somente a implementação de algo já dado, mas a intervenção nos processos de construção das políticas públicas, sua ampliação, revisão e inovação (GENRO, 2000, p. 217-218).

Portanto, os homens, por natureza, são seres políticos. “Enquanto ser político, constituindo-se cidadão, não apenas pelo nascimento nem pelos direitos legais que ali adquire, o sujeito é conduzido à cidadania a partir de sua participação ativa na comunidade, conquistando-a, portanto, por sua participação na vida pública (GUZZO, 2011, p. 44).

No que concerne à dimensão ética, de certa forma, acoplada à dimensão política, diz respeito “aos valores, ao comportamento social, à ação do homem nas suas relações com a natureza e com os outros, à participação na construção da sociedade, à realização dos projetos inscritos nos horizontes humanos” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 158). O conceito de ética implica considerar a qualidade do sujeito humano constituído de valores singulares que se formam na coletividade. A virtude ética precisa ser resgatada na formação dos educadores/Pedagogos, não no sentido conservador, mas renovador, sem esquecimento da preservação de tradições que são importantes no percurso histórico do mundo.

Rios (2011) chama atenção quanto ao conceito de ética ser confundido no cotidiano por moral. A origem etimológica das palavras *ethos* (grego) e *mores* (latino) significam, ambos, costumes, jeito de ser, fundamentando-se em Vázquez, que define moral como “um conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos em uma comunidade social dada” (RIOS, 2011, p. 33). Já a ética se apresenta como “uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem” (idem, p. 34). Cabe a ela a tarefa de ver analiticamente os valores comportamentais do agir do sujeito.

A diferenciação entre ética e moral proposta por Rios (2011, p. 94) é que moral tem um caráter normativo, e suas ações podem ser julgadas com base em seus princípios – o respeito, a justiça, a solidariedade. A ética tem um caráter reflexivo. “O respeito é princípio nuclear da ética – dela decorrem os outros. Respeitar implica, [...], reconhecer a presença do outro como igual, em sua humanidade”.

A questão da ética também é definida por Guzzo (2011, p. 49) como “reflexão sobre o ato moral que legitima nossas relações sociais, introduz, no ambiente educativo, a dimensão

do sujeito”. Com ela questionamos os princípios e o que fundamenta o campo humano. Ela não pode estar desvinculada da fundamentação cultural, afirma o autor, “que nos encaminha para reconstruir e reorganizar conceitos a fim de que possamos comparar, intervir, escolher e decidir sobre nossas trajetórias como seres histórico-sociais”.

É pela ética que somos levados a assumir uma atitude de desvelamento, substituindo uma educação *bancária* por uma ação verdadeiramente democrática e mais profunda, numa perspectiva de relações pedagógicas de autonomia, em direção ao outro sujeito e superando as marcas da natureza, da história, da cultura e da sociedade. A ética não pode ser tomada no plano de uma moral individual em que regras particulares se sobrepõem ao ambiente coletivo (GUZZO, 2011, p. 50).

Este autor é elucidativo ao sentido ético na preparação dos profissionais da educação, ao dizer: “[...] preparar professores éticos significa prepará-los para desenvolverem ações de esclarecimento do modo de ser da práxis e buscarem a construção de uma autoconsciência crítica, moralmente determinada a partir da argumentação e fundamentação teórica” (idem).

Do mesmo modo que Rios, Severino (2006, p. 294) traça um esclarecimento semântico entre moral e ética, dizendo que “não são propriamente dois termos sinônimos, apesar da epistemologia análoga, em latim e em grego, respectivamente”. No dia a dia são termos não distinguidos um do outro.

Mas, a rigor, moral se refere à relação das ações com os valores que a fundam, tais como consolidados num determinado grupo social, não exigindo uma justificativa desses valores que vá além da consagração coletiva em função dos interesses imediatos desse grupo. No caso da ética, refere-se a essa relação, mas sempre precedida de um investimento elucidativo dos fundamentos, das justificativas desses valores, independentemente de sua aprovação ou não por qualquer grupo. Por isso, fala-se de ética em dois sentidos correlatos: de um lado, frisa-se a sensibilidade aos valores justificados mediante a busca reflexiva por parte dos sujeitos; de outro, convencionou-se chamar igualmente de ética a disciplina filosófica que busca elucidar esses fundamentos (SEVERINO, 2006, p 294).

Com efeito, a ética somente pode ser estabelecida, de acordo com Severino (2006, p. 307), por meio de “um processo permanente de decifração do sentido da existência humana, tal como ela se desdobra no tecido social e no tempo histórico, não mais partindo de um quadro atemporal de valores, abstratamente concebidos e idealizados”.

Assim, à luz dessas contribuições conceituais referente à ética e à política, impõe-se a educação a tarefa essencial, a construção da cidadania conscientizante, pensante nesse meio que é, e não poderia deixar de ser pela sua diversidade, conflituosa. Pensar em um projeto educativo e formativo de sentido ético-político “não é possível sem a interferência entre indivíduos, sem confronto de ideais”, confessa Goergen (2011).

É natural o embate entre diferentes interesses, desejos, ideais, práticas, visões de mundo. Mas em vez de fugir dessa realidade buscando abrigo no discurso idealista

das verdades e valores prontos, é necessário fazer dessa realidade contraditória e ambivalente o chão mesmo sobre o qual a educação deve construir formas de encontro, de convivência, de relações respeitadas com base em princípios comuns referidos à dignidade subjetiva e à justiça social. Este é o grande desafio da ética e da política [...] (GOERGEN, 2011, p. 12).

O processo formativo universitário não se ausenta de uma *dimensão estética*, que está relacionada à presença da sensibilidade no trabalho. A relação professor-aluno, “não se sustenta somente na interação entre racionalidades instrumentais, técnicas, mas também entre múltiplas racionalidades (ética, expressiva, intuitiva) atravessadas pela educação da sensibilidade e pelos valores de dignidade humana” (FERNANDES, 2007, p.74). Sensibilidade leva o professor/Pedagogo “a procurar conhecer seus alunos, a estar aberto às diferenças, a se preocupar com a desigualdade que frequentemente ameaça se instalar” nos ambientes educativos” (RIOS, 2011, p. 64-65). Nesses espaços há uma relação pedagógica, afirma a autora, “relação entre sujeitos que partilham experiências, intercambiam seus saberes”.

A sensibilidade é algo que vai além do sensorial e que diz respeito a uma ordenação das sensações, uma apreensão consciente da realidade, ligada estreitamente à intelectualidade (Ostrower, 1986, p. 12-13). Ela está relacionada com o potencial criador e com a afetividade dos indivíduos, que se desenvolve num contexto cultural determinado. Assim, afirma Ostrower (1986, p. 17) que “a sensibilidade se converte em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo” (RIOS, 2011, p. 65)

A estética, com a presença da sensibilidade, que se converte em criatividade, cria a beleza, a serenidade e a leveza do trabalho intelectual. Não tem como negar que a “ação docente envolve [...] inteligência, imaginação, sensibilidade, afeto” (Idem, p. 67). Só temos que tomar cuidado e evitar o afetivismo, frisa a autora, que se manifesta na atitude romântica.

Temos constatado que, na tentativa de romper com a racionalidade técnica que se instala nas propostas pedagógicas, faz-se um movimento radical que dá importância primordial ao afeto, ao sentimento, desligando-o das outras capacidades com as quais se articula na vida humana. Isso se liga a uma perspectiva moralista, que descaracteriza a ação competente. Livre desse caráter moralista, a dimensão estética ganha seu significado mais pleno (RIOS, 2011, p. 67).

Essas dimensões elucidadas (técnica, política, ética e estética) são fundantes no processo formativo dos professores/Pedagogos, e devem estar acompanhadas constantemente pela teorização crítica da educação e de um agir comprometido com o humano, com a sociedade, com o mundo, tendo como princípio a liberdade e a igualdade de participação, de debate coletivo em respeito à pluralidade e à singularidade de pensamentos e ações.

A educação necessita assumir a tarefa de ensinar com responsabilidade, percebendo que o sujeito se apresenta a ela como um duplo desafio, “porque é nova em um mundo

estranho e em formação; e porque é um novo ser humano, também em formação” (NASCIMENTO; NUNES, 2010, p. 123). Este peso de responsabilidade é aliviado pela esperança que podemos ter desse mundo, esperança que reside na natalidade, declara Arendt: “o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento” (ALMEIDA, 2008, p. 471).

Arendt acrescenta, “nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta [...]” (2009, p. 243). Por esta razão investir na educação com tais perspectivas, porque

uma sociedade de consumidores não é de modo algum capaz de cuidar de um mundo e de coisas que pertencem em exclusivo ao espaço de aparição no mundo, já que sua atitude central face a qualquer objeto, a atitude do consumo, implica a ruína de tudo o que ela toca (COURTINE-DENAMY, 2004, p. 171)

Além do mais, a perigosa unilateralidade dilacera o homem valorizando exclusivamente seu lado material, produtor e econômico, deixando-o individualista e consumista, que vem fortalecer certos regimes políticos. Portanto, “ao mesmo tempo em que a universidade deve produzir competentemente conhecimentos, ela não pode descuidar do olhar crítico, da reflexão acerca do sentido social daquilo que produz” (GOERGEN, 2003, p. 109).

O ECS, como parte integrante do currículo universitário, propicia essa vivência e conscientização do acadêmico sobre a realidade social, política, econômica e cultural onde a educação esta inclusa, no sentido de fazer com que o estagiário compreenda quão significativo é sua atuação, e de se sentir pertencente neste processo histórico-social. Ele não se constitui apenas pelo caráter teórico-prático, mas possibilita a conscientização da dimensão que envolve o trabalho docente e gestorial na prática social e educativa, na constituição do “outro” enquanto humano e do mundo.

Vale a elucidativa de Tardif e Lessard (2009) quando afirmam que o objeto de trabalho do professor é imaterial, seu “produto final” não é a transformação da matéria ou de um produto simbólico, mas é o resultado da ação do sujeito (professor) em um objeto (aluno) que é sujeito também e que ao sofrer uma ação, retorna não apenas uma reação, mas a sua própria ação. Assim, o trabalho docente é trabalho sobre o outro. Esse outro pode resistir ou colaborar, ou mesmo interferir de diversas formas no trabalho do professor⁷⁶.

O professor/Pedagogo necessita compreender que seu trabalho exige sim habilidades e competências para a atuação teórico-metodológica, com especificidades a cada nível de

⁷⁶ PORTELINHA, Angela Maria Silveira; BORSSOI, Berenice Lurdes; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler; OLIVEIRA, Renata Greco de. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: O TEMPO E A CENTRALIDADE DA DOCÊNCIA. In: Simpósio Argentino Latino-Americano: Pensar la universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas. Paraná/Entre Ríos – Argentina, 2011.

ensino, porém não pode se reduzir a isso, porque, antes de tudo, seu trabalho é com seres humanos, sujeitos dotados de liberdade e em formação para agirem no presente/futuro neste mundo, que apesar de *estar fora dos eixos*, não nós exime da responsabilidade de cuidá-lo.

Por este motivo a defesa da formação mais consistente com fundamentação teórica, técnica, ética, estética e política com base na perspectiva humanística, a se fortalecer também pelo processo de ECS realizado durante o curso. Como reafirma Guzzo (2011), uma formação científica, técnica, ética e política sólida e viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente propicia ao Pedagogo/educador agir na ampliação da constituição de gerações conscientemente críticas, a favor de uma cidadania efetivamente participativa, num mundo marcado pelo “*presentismo* assustador, que no seu discurso aponta um individualismo possessivo⁷⁷ e exacerbado que nos amedronta, ao mesmo tempo, também pode nos mobilizar como militantes de um processo humanizante [...]” (FERNANDES, 2011, p. 59).

Penso que a perspectiva ético-política no ECS contribui na constituição de uma cidadania efetiva, que de fato seja coletiva, de cuidado com o “outro” e com o que cabe ao bem público, como a educação, embasados pelo respeito e responsabilidade. Portanto, tanto a análise documental, quanto as falas dos professores universitários e a literatura teórica vêm sinalizando a fragilidade desta dimensão, que resulta no individualismo e no consumismo. Essas concepções estão presentes na sociedade e no cotidiano universitário, que vem “*mudando* a instituição que se coloca em uma perspectiva de mercado, cada vez mais excludente, até perdendo referenciais de séculos de história, construída pelos embates nas contradições de cada época” (FERNANDES, 2011, p. 64).

Acredito que o ECS no processo de ensino da universidade pode propiciar essa conscientização. Mesmo sendo um espaço-tempo curtíssimo, permite ao acadêmico a percepção de sua responsabilidade e de sua contribuição desde já com a formação do “outro”. Essa temporada teórico-prática não é somente momento de adquirir competências, habilidades técnico-profissionais, de como ser um “bom” profissional, um “bom” professor ou um “bom” gestor. Mas que pautado pelo viés da pesquisa, seja ação conscientizadora do seu papel político, ético e estético no que se refere à educação das futuras gerações, promovendo o espaço para o agir na coletividade.

Assim sendo, reafirmo que o estágio durante o curso é muito mais que momento teórico-prático, de instrumentalização técnica, de vivenciar o campo de atuação futura, de

⁷⁷ Fernandes (2011, p. 59) fundamentando-se em Leite (1990), resume individualismo possessivo aquele sujeito que “vê as relações sociais como relações de mercado e a sociedade política como um mal necessário para a proteção de seus bens e de sua pessoa”.

aproximação da realidade educacional/escolar, de campo investigativo. Ademais, possibilita ao acadêmico (futuro profissional), a *liberdade de agir e pensar* em questões que cabem a sua profissionalização com a prática social. Este tempo-espço permite visualizar seu *locus* de trabalho e suas relações, além de pensar sobre sua singularidade que se constitui na pluralidade, de maneira que possa se dar conta de como poderá contribuir para preservar e renovar a educação, conscientizando-se do seu papel fundamental na formação humana e na construção da cidadania. Assim,

falar de fundamentos éticos e políticos da educação pressupõe assimilada na sua condição de prática humana de caráter interventivo, ou seja, prática marcada por uma intenção interventiva, intencionando mudar situações individuais ou sociais previamente dadas. Implica uma eficácia construtiva e realiza-se numa necessária historicidade e num contexto social (SEVERINO, 2006, p. 291).

Com base nisso, e pela consideração de que a *política* se faz pela *ação enquanto* começo da atualização da condição humana dada pela natalidade, e a *fala* como atualização da condição humana da pluralidade, isto é, de viver como um ser distinto e único entre iguais (ARENDRT, 2009), introduzo outro debate embasado pela perspectiva ético-política do ensino em âmbito universitário, tendo como mecanismo o processo de estágio, que se refere como possibilidade disseminada ao horizonte, *estágio como liberdade*.

5.1 UM OLHAR NO HORIZONTE: *ESTÁGIO COMO LIBERDADE*

Neste subcapítulo, introduzo uma discussão potencializadora do estágio, que se encontra em processo de amadurecimento intelectual, em sentido não conclusivo: *estágio como liberdade*, categoria emergente do diálogo teórico-prático investigativo. De início, proponho pensar o estágio para além do processo formal, como potencialidades/possibilidades num processo de desformalização posta pelas DCNs ou normas institucionais. Isto é, refletir do ponto de vista não estabelecido ou determinado legalmente. Pensar o *estágio como liberdade* pressupõe considerar a *imprevisibilidade* da condição do humano.

O estágio tem como fator principal *ir a campo*. E esse *ir a campo* significa agir-pensar (sentido da liberdade – *ação*) profissionalmente no mundo público, como a prática social e educativa, no caso do Pedagogo. Nessa direção, faz-se necessário a formação ético-política de conscientização no que diz respeito aos bens públicos – *educação, formação, conhecimento*. O espaço/mundo público é o *locus* da liberdade, da imortalidade e da pluralidade daqueles que habitam um mundo comum (ARENDRT, 2009; 2010). Deste modo, liberdade tem sentido de coletividade, logo, é um agir político.

O termo liberdade remete a certo louvor, e às vezes sua descrição é dificultosa, “usada de forma ampliada e pulverizada, podendo ser identificada como *ação política, prática institucional* ou *atitude pessoal*” (SOUZA, 2008, p. 113). Diante disso, esclarecemos brevemente o conceito *liberdade* em duas estudiosas, Chauí (2000) e Arendt (2009; 2010).

Em seu livro *Convite à Filosofia*, no capítulo “A liberdade”, Marilena Chauí (2000) traz três grandes concepções filosóficas de liberdade, embasadas pelos filósofos da antiguidade. A primeira concepção de liberdade se refere a um *ato de decisão e escolha* entre vários possíveis. Não se trata da liberdade de *querer* alguma coisa e sim de *fazer*. Somos livres para fazer alguma coisa quando temos o *poder* para fazê-la. A segunda concepção de liberdade afirma que *não somos um poder incondicional de escolha* de quaisquer possíveis, mas que nossas escolhas são condicionadas pelas circunstâncias naturais, psíquicas, culturais e históricas em que vivemos, isto é, pela totalidade natural e histórica em que estamos situados. Já a terceira concepção de liberdade introduz a noção de *possibilidade objetiva*.

O possível não é apenas alguma coisa sentida ou percebida subjetivamente por nós, mas é também e, sobretudo alguma coisa inscrita objetivamente no seio da própria necessidade, indicando que o curso de uma situação pode ser mudado por nós, em certas direções e sob certas condições. *A liberdade é a capacidade para perceber tais possibilidades e o poder para realizar aquelas ações que mudam o curso das coisas, dando-lhe outra direção ou outro sentido.* (CHAUÍ, 2000, p. 336)

As três concepções levam em conta a tensão entre nossa liberdade e as condições estruturais, naturais, culturais, psíquicas, que nos determinam. Quer dizer, o mundo, a vida, o presente formam um “campo de condições e circunstâncias – não escolhidas nem determinadas por nós – esse campo é temporal, teve um passado, tem um presente e terá um futuro cujas direções não são adivinhadas como possibilidades objetivas”. Frente a essas condições/circunstâncias podemos assumir atitudes de ilusão ou resignação (CHAUÍ, 2000, 336). Em síntese, a definição de liberdade para Chauí é de que “a liberdade não se encontra na ilusão do “*posso tudo*” nem do conformismo do “*nada posso*”. *Mas como abertura de novas direções e de novos sentidos a partir do que está dado.*

A *liberdade* para Arendt (2009) não se refere a espaço íntimo no qual os homens podem fugir à coerção externa e sentirem-se livres. Ao contrário, *a liberdade tem sentido de convivência com a pluralidade e é vivida basicamente na ação*. Isto é, a liberdade

é uma atividade exercida pelos homens por meio do convívio entre eles. É um fenômeno da vida pública e, enquanto fenômeno é algo que aparece aos homens, que tem existência quando externalizado. Apresenta-se como atividade da vida política e não um dado da consciência, da vida interior (SOUZA, 2008, p. 113).

A invenção da liberdade advém da antiguidade grega, diz Arendt, no momento em que os homens passaram a viver politicamente organizados, que tornou uma exigência no cenário humano como valor apriorístico em suas relações. No decorrer dos tempos, manifestou-se em diferentes reflexões, e sua ausência, pelas experiências registradas mundialmente, revelaram fatos trágicos para a existência humana, o próprio nazismo é exemplo de tragicidade da ausência de liberdade. Nesse regime ela só persistia com a ilusão de uma forma de governo inexistente, garantida por instrumentos de violência, meios não políticos (SOUZA, 2008).

Em oposição a essa experiência, “a liberdade democrática, da igualdade dos cidadãos perante as leis, só possui significado quando há uma participação da comunidade nas decisões políticas, pois o descaso pelos interesses da vida pública é a principal fonte de instauração de regimes totalitários” (SOUZA, 2008, p. 114). Segundo esse autor, ao se destruir a liberdade humana se acaba com a espontaneidade de começar o novo e o imprevisível, tornando o homem vítima de um sistema previsível de acontecimentos.

Para fundar esse conceito de liberdade, Arendt toma como base os pensadores clássicos, como Santo Agostinho, com o qual esquematiza um diálogo para sistematizar “*a liberdade fundada na ação compartilhada dos homens*” (SOUZA, 2008, p. 116). Arendt declara que para que possamos usufruir desse bem supremo – *da liberdade* – “o homem deve agir; e ação, neste caso, significa que o homem, ao fazer uma escolha, definirá o acesso aos seus próprios propósitos. Ao escolher o homem está eliminando a oposição entre razão e desejo” (Idem). Neste momento é que a vontade adquire o “estatuto de conceito fundamental da teórica da ação”, declara Bignotto mencionado por Souza. Significa que o agir está situado numa sociedade concreta, em condições particulares, revelando uma dimensão de ação, que seria a própria capacidade de escolher meios levando ao desejado. Conforme Arendt,

o surgimento da liberdade, assim como a manifestação de princípios, coincide sempre com o ato de realização. *Os homens são livres* – diferentemente de possuírem o dom da liberdade – *enquanto agem*, nem antes, nem depois; pois *ser livre e agir* são uma mesma coisa (ARENDR, 2009, p. 198). [grifo nosso]

No sentido arendtiano, *agir* “significa tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra grega *archein*, “começar”, “conduzir” e, finalmente, “governar”), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do terno latino *agere*)”. O nascimento impulsiona os homens à ação, sendo iniciadores de princípio do mundo. Portanto, é de sua natureza a criação de algo novo e imprevisível. Essa característica humana só é possível devido à condição humana enquanto seres singulares, constituídos na pluralidade. O homem é singular

e cada nascimento é algo novo que aparece no mundo, com a capacidade de iniciar e começar algo novo (ARENDT, 2010, p. 221).

É na pluralidade, em meio à ação dos homens, que se revelam suas singularidades, uma vez que são livres para agirem na comunidade política, e como afirma Arendt (2010; 2009) tudo o que acontece nesse espaço de aparecimentos é político por definição, mesmo quando não é um produto direto da ação. Assim, a ação requer um revelar contínuo do sujeito e de seus atos, pela convivência humana, e não por meio de indivíduos solitários, que os homens se mostram e revelam suas identidades pessoais.

A liberdade, na perspectiva arendtiana, se dá por meio da ação, a ação que expressa a externalidade do homem no mundo, num sentido em que a liberdade identifica-se com o seu aparecimento no mundo. Isto é, *ser e aparecer* não se contrapõem, mas se constituem alega Arendt (2009; 2010), logo as atividades da mente (pensar e querer) são atividades definidoras do ato livre, que fazem parte da vida interior dos homens. A liberdade em sentido arendtiano pode germinar em *atos e palavras* o agir como forma de realização.

Nesse sentido que introduzo *estágio como liberdade*, como possibilidade de realização seja pelo agir ou falar no momento de *ir a campo* e desenvolver as atividades referentes ao estágio no mundo plural, sendo probabilidade objetiva de conservar/renovar as práticas sociais/educativas, em busca da transformação. A liberdade está no ato de falar/agir, associada à ideia de política. Embora tenhamos uma liberdade instituinte socialmente, ela é instituída pelo agir humano. Na ação e discurso (ao agir/falar) o homem já é livre.

De modo preliminar, a partir da perspectiva arendtiana do conceito de liberdade, elucidado essa possibilidade inovadora da *concepção de estágio como liberdade*, articulada à defesa de uma formação universitária não somente de caráter científica, técnica e profissionalizante, mas principalmente pela ético-política, na compreensão de que somos sujeitos pertencentes deste mundo histórico e social e dotados de liberdade para agir em prol de uma educação/formação de qualidade, que perpassa pela valorização profissional e condições existências de trabalho.

A inserção do acadêmico nos campos de estágios propicia o agir/falar no espaço público, seu sentido de liberdade, pois no momento que agem e pensam são livres. Esse agir-pensar tem intencionalidades. Sendo assim, não cabe ao estágio apenas conectar o estagiário fisicamente, precisa principalmente estar atento às intencionalidades, a partir da formação de sujeitos críticos e pensantes, a fim de refletir em possibilidades e intervenções para contribuir com possíveis transformações na realidade e de si.

Os estágios não são apenas atividades curriculares que buscam vivenciar métodos de ensino-aprendizagem; aplicação teórico-prática; associação teórico-prática; aproximação da realidade educacional e do campo profissional como forma de propiciar ações interventivas, ou como possibilidades de pesquisa. Jamais desconsidero esse caráter inerente à prática dos estágios. Mas, antes de tudo, é a possibilidade de agir/falar num espaço público de realizações, onde os acadêmicos são livres para planejarem suas ações – por isso *estágio como liberdade*. Uma liberdade que não significa ilusão do “*posso tudo*” nem do conformismo do “*nada posso*”. *Mas como abertura de novas direções e de novos sentidos a partir do que está dado* (CHAUI, 2000). Dentre todos os momentos formativos promovidos pela formação universitária, o acadêmico tem o estágio como *espaço de liberdade*, no sentido, de realização com relação à prática social de seu trabalho.

A integração das dimensões defendidas ao longo desta dissertação, uma formação universitária de caráter científico, profissional, técnico, ético e político, possibilitará a efetiva ideia de *estágio como liberdade*, do agir como sujeito constituinte do processo histórico/social, e desde já se sentir pertencente e livre para a ação neste mundo público, ciente de seu compromisso social. Porém, esse agir só é livre quando atuamos em projetos comuns, como é o caso da educação/formação, que tem duas tarefas: introduzir os novos num mundo que os antecede e sempre é mais velho do que eles; e contribuir para que eles desenvolvam sua singularidade, aquilo que têm de único e novo para o mundo (ARENDDT, 2009).

Sendo a educação uma ação que incide diretamente no coletivo, o agir do Pedagogo não é apenas de ensino, mas é também de formação, que tem consequências sociais e políticas em longo prazo, e por isso exige que este profissional tenha essa ampla visão perpassada pela ética e política para que possibilite ao seu aluno atuar também livremente. O educador, ao instruir e socializar o ser humano atende a um projeto social comum, configurando-se dessa forma também como um ser político. E como tal deve inserir-se no debate e compreensão da vida pública, da democracia e da cidadania, comprometendo-se com o mundo, com o outro.

Novamente, vale elucidar que não descarto todas as concepções de estágio que foram sendo aprimoradas historicamente, mas reafirmo o estágio como potencializador da formação durante o curso, sendo muito mais que momento teórico-prático, momento de vivenciar o campo de atuação presente/futura, de conhecer a realidade educacional e escolar, de ter como campo de investigação. Além de tudo isso, possibilita ao acadêmico (ao futuro profissional), a *liberdade de agir e pensar* nas questões que cabem a sua profissionalização com a prática social-educativa. Esse tempo-espaço permite visualizar seu *locus* de trabalho e seu interior de

maneira que possa perceber como poderá promover transformações e conscientizar-se do seu papel fundamental na formação humana e na construção da cidadania, para que as gerações presentes/futuras também se sintam livres para a ação.

Nesse sentido, acredito nesse olhar no horizonte – *estágio como liberdade*. Uma concepção para além do estágio como aproximação da realidade educacional e profissional, relação teórico-prática, de pesquisa da prática social e educativa, de concepção formalizada. Lanço esperanças de que essa prática do estágio focalize outros horizontes, por isso esse debate como forma de pensar na nossa condição humana neste espaço público. Não desconsidero o quão é essencial a formação científica, técnica e profissional, pois sem ela o agir humano (fala e ação) é esvaziado. Aí ser fundamental a integração destas com a dimensão da formação humana, ética e política.

O *estágio como liberdade* só tem sentido no espaço público, em meio à pluralidade, o que significa levar em consideração a dimensão política. É no espaço público que revelamos o nosso “*quem*” e que colocamos em prática nossa capacidade humana de ação e pensamento. Além disso, considerar que a essência da educação é a natalidade, por estar ligada à capacidade de iniciar algo novo. Embora todos devam morrer, os homens não nasceram para morrer, mas para começar (ARENDDT, 2010). Durante a vida humana existem vários nascimentos. Ao passar pelo ensino superior o acadêmico passará a viver outros nascimentos, e um deles é o com a prática do estágio, que lhe dará oportunidade de iniciar/vivenciar algo que para muitos é novo, como potencializador do processo formativo do sujeito/formação.

Considerar o estágio como liberdade remete-nos também a lidar com a imprevisibilidade da condição humana. Embora o estágio de fato seja constituído legalmente, seja de ordem institucional ou instituinte dada pelas dinâmicas processuais programadas, o estagiário tem que estar preparado para conduzir as imprevisibilidades, seja com questões conjunturais ou humanas.

Cabe-nos ressaltar que tal propositiva conceitual de estágio não pode ser esvaziada de fundamentos teórico-metodológicos. A ação docente universitária juntamente com a escola que recebe os estagiários requer comprometimento político, que no sentido arendtiano, refere-se ao compromisso com o mundo, com o outro, e com a formação de futuras gerações, possibilitando esse agir livremente, refletido teoricamente.

A formação mais abrangente, científica, técnica, profissional e ético-política, é necessária. Grande desafio dos cursos universitários frente ao rigor da racionalidade moderna com caráter sedutor que leva o “rompimento de todas as fronteiras, até mesmo da fronteira do humano, transformando também o ser humano em objeto útil que, como qualquer outro, passa

a interessar apenas neste ponto de vista, no inexorável fluxo da racionalidade calculista e utilitarista (GOERGEN, 2003, p. 107).

A universidade precisa constantemente pensar sobre o seu exercício de renovação das práticas de realização dos estágios curriculares supervisionados, junto às instituições educativas que recebem os acadêmicos, constituindo efetivamente processos formativos de caráter potencializador de vivências educacionais. No entanto, a relação dialógica parece estar empobrecida (escola, universidade e sociedade). Há que se resgatar esse diálogo para que os estágios não induzam a um caráter utilitarista.

Assim sendo, esse olhar no horizonte, *estágio como liberdade*, que se encontra em processo, devido ao amadurecimento teórico, já traz elementos que permitem apostar na possibilidade de realizações num tempo-espço de agir e pensar vivenciando as diversas dimensões das atividades desenvolvidas nos estágio. O *estágio como liberdade* é revelador de um “quem” que pela fala e pela ação se realiza e se constitui num mundo existente, numa rede de relações humanas.

5.2 UNIVERSIDADE: UM COMPROMISSO PARA ALÉM DA FORMAÇÃO CIENTÍFICA, TÉCNICA E PROFISSIONAL, A ÉTICO-POLÍTICA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO HUMANO

As discussões sobre o estágio como potencializador do processo formativo dos sujeitos para além de conhecimentos teórico-práticos de seu trabalho, requer um olhar mais amplo da função social da universidade. Integrada pelo ensino, pesquisa e extensão, a universidade, não pode se focar apenas na formação científica, técnica e profissional, mas estas devem estar embasadas pela dimensão ético-política, com vista à formação do sujeito humano.

No decorrer da história educacional, observamos que o Brasil presenciou diferentes experiências em relação à educação formal e institucionalizada, paradigmas herdados da Europa, como também dos Estados Unidos, arraigados por certas concepções e valores no que diz respeito à educação, ao conhecimento, à formação, à sociedade, ao mundo⁷⁸.

Com o passar dos anos as transformações sociais foram atingindo as formas de pensar e organizar a educação. Nesse processo, muitas mudanças se efetivaram no que concerne ao

⁷⁸ Fase Colonial: concepção escolástica de formação realizada pelo trabalho missionário dos jesuítas, com perspectiva ideológica católica; Fase Republicana: com a expansão do capitalismo (suas características não eram as mesmas da Europa e América do Norte) a ideologia católica se enfraqueceu, abrindo espaço para novas concepções decorrentes de paradigmas filosóficos como o iluminismo, o liberalismo, o laicismo e o positivismo; Fase militar: se mantêm bases da antiga fase, porém agrega-se um referencial com valor técnico; após o autoritarismo, a Fase Neoliberal: com perspectivas de abertura do mercado financeiro, expansão com o declarado processo globalizante (SEVERINO, 2006).

papel social das instituições educativas, como a universidade, principalmente a partir da década de 1990, com o processo globalizante. Esta, responsável pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão, começa a entrar em crise, não sabendo ao certo seu papel.

É nesse sentido que lanço a discussão sobre a universidade, instituição que tem um compromisso social, não apenas com relação à formação profissional, produção e disseminação dos conhecimentos, no bojo do ensino, pesquisa e extensão, mas trabalha com a formação humana do sujeito, a constituição das novas gerações para a cidadania.

Para a sociedade capitalista, a universidade passa a ser entendida como *locus* de formação de profissionais, e segundo essa lógica, compete a ela contribuir significativamente com a formação de “*profissionais e gerar tecnologias e inovações que sejam colocadas a serviços do capital produtivo*” (DOURADO, et. al., 2003, p. 19). Sendo assim, ela só é produtiva se sua produtividade está a favor das necessidades do mercado e do capital. Nessa perspectiva, os autores nos instigam a pensar como se encontram a gestão, a organização acadêmica, os currículos, a produção científica e os compromissos da universidade com a sociedade.

Nesse cenário, os contratos de gestão, índices de produtividade, estratégias flexíveis, programas de eficácia por meio do planejamento estratégico, transmissão rápida do conhecimento, centralização, controle na produção do conhecimento, submissão ao mercado, são aspectos que ganham relevância (Idem, p. 22).

Nesse viés, a universidade às vezes se coloca numa posição “salvadora da tecnocracia, alimentando a certeza do desenvolvimento e as grandiosas esperanças do desenvolvimento do futuro”. Por isso importa refletirmos sobre a sua relação com a sociedade, relação que para Goergen “não pode ser uma relação de adaptação e subserviência, mas deve ser de *aproximação e distanciamento*, da reflexão que busca tirar a máscara ideológica de demandas do sistema”, ou seja, recuar aos pontos “nodais da construção do humano e do social” (GOERGEN, 2001, p.112).

Em seus estudos sobre a universidade, Boaventura de Sousa Santos (2005) adverte que, frente ao contexto histórico e político, talvez de ausência do distanciamento entre universidade-sociedade, o ensino superior passou por transições de *conhecimentos universitários* para *conhecimentos pluriuniversitários* que levou a universidade a entrar em crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional. Crises que interferem no processo de ensino, pesquisa e extensão. A *crise de hegemonia* resultou das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as atribuídas ao longo do século XX.

De um lado, a produção da alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos necessários à formação das elites [...]. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista (SOUSA SANTOS, 2005, p. 8).

Perante essas funções contraditórias, a incapacidade da universidade induz o Estado a promover outros meios para atingir seus objetivos, que levou à crise de hegemonia com a abertura de centros universitários, faculdades, tanto via público, mas, sobretudo privado. Para Dias Sobrinho (2005), as contradições das funções da universidade são um dos desafios que a educação superior precisa enfrentar, que não são apenas do âmbito educacional, mas social.

De um lado, os valores que correspondem à formação crítica, à autonomia pessoal, à liberdade intelectual, aos projetos e visões de longo prazo, à pertinência, à perspectiva de globalidade, à construção da cidadania e do espírito público. De outro lado, as pressões imediatistas, as necessidades pragmáticas, as demandas do mundo dos negócios, as necessidades de crescimento econômico em situações de dura competitividade internacional, os apelos da ideologia do sucesso individual (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 98).

Ao discutir as crises da universidade, Goergen (2005, p. 11) chama essa *crise de conceitual*. Ou seja, se refere ao próprio conceito de universidade. É difícil usar este termo, “particularmente num país como o nosso em que não há muita clareza sobre *o que é* ou *como* deve ser uma universidade, tendo em vista a variedade e os desníveis entre instituições acadêmicas de nível superior [...]”. Por isso muitos autores usam o termo instituições de educação superior e não universidade.

Outra crise mencionada por Sousa Santos é a *crise de legitimidade*, provocada pelo fato da

universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições dos acessos e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro (SOUSA SANTOS, 2005, p. 9).

Para Goergen (2005, p. 12), isso se refere à *crise contextual*, que diz respeito “à relação entre universidade e sociedade e às profundas transformações que atualmente se encontram em curso”. Exemplifica esse conceito com a grande relevância da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo, onde elas tornaram-se o principal fator produtivo. Outros aspectos enfatizados pelo autor são: “a mobilidade social, a instabilidade no meio profissional, a agilidade da disseminação de informações e conhecimentos pela mídia e a globalização econômica e cultural”, que atuam com enorme repercussão na universidade, desestabilizando-a em seus processos e estruturas tradicionais.

A última crise assinalada por Sousa Santos é a *crise institucional*, que derivou

da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (SOUSA SANTOS, 2005, p. 9).

Na maioria dos países, nos últimos trinta anos, foi induzida a *perda de prioridade do bem público universitário* nas políticas públicas e pela conseqüente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas. Isso devido às políticas mercadológicas do início dos anos 1980, principalmente final dos anos 1990, como é o caso brasileiro, atreladas à tendência neoliberal que apontaram dois processos marcantes: desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade (Idem, p. 18). Tais transformações trouxeram exigências contraditórias à universidade.

Por um lado, *a pressão hiper-privatística da mercantilização do conhecimento*, das empresas concebidas como consumidoras, utilizadoras e mesmo co-produtoras do conhecimento científico, uma pressão que visa reduzir a responsabilidade social da universidade à sua capacidade para produzir conhecimento economicamente útil, isto é *comercializável*. Por outro, *uma pressão hiper-publicista social* difusa que estilhaça o espaço público restrito da universidade em nome de um espaço público muito mais amplo atravessado por confrontos muito mais heterogêneos e por concepções de *responsabilização social* muito mais exigentes (SOUSA SANTOS, 2005, p. 44). [grifo nosso]

Goergen, por fim, aponta a *crise textual* que também atingiu a universidade, em sentido interno, “seus conteúdos, suas formas de ensino, sua relação com a ciência e com a tecnologia, com os sentidos éticos e sociais daquilo que faz ou deixa de fazer”. Todos os acontecimentos históricos, como das guerras, da violência, da agressão a natureza, respaldada pela ciência e tecnologia, colocam desafios à universidade, a fim de que pense sua responsabilidade frente às conseqüências do seu agir no campo da pesquisa, do ensino, e da formação dos futuros profissionais. Em resumo, a universidade passa por uma *crise de identidade*, diz Goergen, estando “insegura quanto ao seu papel e suas tarefas na sociedade contemporânea. Ciência e a tecnologia, por exemplo, por serem a alma do progresso moderno, são centrais para a universidade”, porém não são neutras (GOERGEN, 2005, p. 12).

Se, de um lado, elas são indispensáveis para o desenvolvimento social no interior de uma sociedade dita do conhecimento, de outro, elas podem ter efeitos negativos, barbarizantes, como a redução do trabalho, a objetificação do ser humano e a exploração indiscriminada da natureza. Isto tira a universidade de sua tranquilidade e a coloca ante a necessidade de refletir sobre o *sentido humano e social* das pesquisas que realiza (GOERGEN, 2005, p. 12). [grifo nosso]

A educação superior antes de tudo contribui para o aprimoramento da vida humana em sociedade, assegura Severino (2007). Porém, como destaca Sousa Santos (2005, p. 27), o

mercado global da educação, especialmente da educação superior, esteve se transformando em comércio mundial de prestação de serviços.

Um exemplo chocante são os cursos de Pedagogia no Brasil, oferecidos em diversas IES pautadas numa formação acadêmica utilitarista, imediata, instrumental, pragmática. Isto introduz algumas discussões: Que educação queremos? Que formação desejamos a esse profissional? Para qual sociedade? Que “modelo” de profissional (educador, professor, Pedagogo) a universidade deve ou quer estimular? Queremos o modelo que está presente? Um modelo de formação que privilegia tão somente a dimensão prático-utilitarista, instrumentalizador do trabalho, tornando-o habilidoso e competente cientificamente e profissionalmente? Então, qual é o papel da universidade? Deveria ela “comprometer-se com este modelo neoliberal, injusto, dividido entre ricos e pobres, opressores e oprimidos, no qual a ciência e a tecnologia privilegiam as classes favorecidas?” (GOERGEN, 2003, p. 114).

Sousa Santos (2005) aponta alguns princípios para encarar uma reforma na universidade pública, diante dessa realidade, que são: enfrentar o novo com o novo, lutar pela definição de crise, lutar pela definição de universidade, reconquistar sua legitimidade, criar uma nova institucionalidade e regular o setor universitário privado. Além disso, é preciso acreditar em uma educação universitária como prática histórico-social⁷⁹, construída pela ação humana, que vise à transformação das pessoas e da sociedade. Educação, conhecimento⁸⁰ e formação não são bens negociáveis, eles contribuem significativamente para a construção da cidadania (DIAS SOBRINHO, 2005).

As políticas brasileiras de formação de educadores e professores em nível superior concebem o empobrecimento da formação do sujeito político, isso que estamos num regime democrático, o que acaba sendo contraditório. Precisamos apostar e conquistar *tempo-espaço* na universidade, a fim de trabalharmos uma dimensão de formação para além do científico, técnico e profissional, contrapondo-se a esse sistema produtivista, por isso pensar na dimensão ético-política, e assim termos cidadãos mais envolvidos com o que é bem público (a educação, o conhecimento, a natureza, o mundo).

⁷⁹ Utilizamos esse termo com base em dois autores, Saviani (2008; 2010) e Severino (2006). Falar em educação como prática histórico-social pressupõe assumi-la na condição de prática humana de caráter interventivo, ou seja, “prática marcada por uma intenção interventiva, intencionando mudar situações individuais ou sociais previamente dadas” (SEVERINO, 2006, p. 291). Implica também a construção histórica num contexto social. Saviani (2010, p. 217) define “a educação como o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. Afirma ainda, a educação “é uma prática mediadora no interior da prática social global. [...] seu fluxo transformador se exerce na forma de mediação, isto é, de forma indireta e mediata e não de forma direta e imediata” (p. 219).

⁸⁰ “O conhecimento é a ferramenta fundamental de que o homem dispõe para dar referências à condução de sua existência histórica. Tais referências se fazem necessárias para a prática produtiva, para a política e mesmo para a prática cultural” (SEVERINO, 2006, p. 292).

A universidade, em seu sentido mais profundo, deve ser entendida como uma instituição propulsora do conhecimento e da formação humana, que está a serviço da sociedade no contexto a qual está inserida, declara Severino.

Este compromisso da educação, em geral, e da Universidade, em particular, com a construção de uma sociedade na qual a *vida individual* seja marcada pelos indicadores da *cidadania*, e a *vida coletiva* pelos indicadores da *democracia*, tem sua gênese e seu fundamento na exigência ético-política da solidariedade que deve existir entre os homens. É a própria dignidade humana que exige que se garanta a todos eles o compartilhar dos bens naturais, dos bens sociais e dos bens culturais (SEVERINO, 2007, p. 23). [grifo nosso]

Para dar conta desse compromisso, a universidade desenvolve atividades via ensino, pesquisa e/ou extensão, que devem estar articuladas entre si, mesmo com suas peculiaridades, uma fortalece a outra. Severino (2007) alega que a *pesquisa* é o ponto básico de apoio e sustentação do ensino e da extensão. O *ensino* tem lugar privilegiado na universidade, considerado como transmissão de conteúdos acumulados de produtos do conhecimento, por isso estar vinculado estritamente ao agir investigativo. A *extensão* é o processo que articula ensino e pesquisa, interação conjunta, criando vínculo fecundante entre universidade e sociedade, contribuindo a partir do conhecimento com a transformação social.

A distinção entre as funções de ensino, de pesquisa e de extensão, no trabalho universitário, é apenas operacional, não sendo aceitável conceberem-se os processos de transmissão da ciência e da socialização de seus produtos, desvinculados de seu processo de geração (SEVERINO, 2007, p. 24).

Dias Sobrinho (2005, p. 97) também legitima essa linha de pensamento, ao dizer que ensino e pesquisa são atividades inseparáveis, já que ambas têm como função a formação e o desenvolvimento da cidadania, e que voltadas para a sociedade cumprem o papel da extensão. “Enquanto valores e práticas sociais, ensino, pesquisa e extensão são dimensões científicas, pedagógicas e políticas da formação”.

A universidade, como instituição capaz de produzir conhecimentos diferenciados pela pesquisa e transmiti-los, pelo ensino, num estilo realmente universal e aberto de cultura concreta da realidade, tem o privilégio de ser um espaço que propicia diversas dimensões formativas. Conforme Dias Sobrinho (2005), *a dimensão do humano cabe à universidade formar*. Significa que a universidade cumpre sua função quando dimensiona a formação acadêmica para a técnica, a ética, a política, o social. Isto é, para todos os aspectos que têm a ver com o desenvolvimento do sujeito e da sociedade.

Em seus estudos sobre currículo e políticas educacionais, Apple (2006) alega que as escolas, e acredito que as universidades também, não apenas “preparam” pessoas, como

também ‘preparam’ o conhecimento. Ampliam e dão legitimidade a determinados tipos de recursos culturais que estão relacionados a formas econômicas desiguais. Afinal, que conhecimentos são enfatizados na universidade? E na formação dos Pedagogos?

Para este autor, a concepção de maximização do conhecimento técnico faz com que não estejamos atentos às ligações entre capital cultural e capital econômico. Analisando a maneira como as políticas educacionais, influenciadas pelas agências multilaterais, principalmente OCDE, FMI e Banco Mundial, operam na sociedade, faz com que pensemos no sistema social vivenciado pelas exigências de produção de elevado conhecimento técnico para manter o aparelhamento econômico funcionando eficientemente, tornando ainda mais sofisticada a maximização de oportunidades (APPLE, 2006). Isto remete a análise das *DCNPs* que estão tomadas pela horizontalidade de formações, onde os Pedagogos são vistos como profissionais que *abarcam o mundo*, asfixiando aspectos que são inerentes a sua formação – a ético-política e do sujeito humano – devido às excessivas competências.

Do mesmo modo, Dias Sobrinho (2005) faz um alerta quanto ao estreito vínculo que a universidade mantém com o mercado, estabelecendo relações com o setor produtivo e se preocupando exacerbadamente com a capacitação para o trabalho, privilegiando o desempenho, o conhecimento útil, operacional e aplicável. A universidade não foi criada intencionalmente para esse fim, apenas para a aquisição de saberes técnicos, deve estar voltada para a transmissão e produção de conhecimentos e formação humana.

A educação, sendo uma prática histórico-social, tem por objetivo a preparação de cada nova geração para que assuma seu lugar no espaço público, um mundo já construído e que precisa ser *conservado e renovado* (ARENDT, 2009), por isso não ser suficiente somente a formação técnica, profissional e científica.

Exatamente em benefício daquilo que é *novo e revolucionário* em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la Exatamente como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDT, 2009, p. 243). [grifo nosso]

Cabe à educação, portanto, introduzir os novos (crianças/adolescentes) num mundo que é mais velho e que precisa de nós para ser preservado/conservado. Assim, mesmo que as crianças/adolescentes ainda não assumam responsabilidade pelo mundo, precisam se familiarizar com ele e apropriar-se de seus conhecimentos e de suas práticas para que futuramente possam cuidar do mesmo. “O conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger – *a criança*

contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo” (ARENDT, p. 242). A autora afirma que essa atitude conservadora não compete à política.

Em outras palavras, para Severino (2006), incumbe à educação, pela sua própria natureza, “atuar como força de *conformação* social, mas precisa atuar também como força de *transformação* social”.

A conformação nasce da necessidade de conservação da memória cultural da espécie, força centrípeta, apelo da imanência, enquanto que a transformação, força centrífuga, apelo da transcendência, busca o avanço, a criação do novo, gerando elementos que respondam pela criação de nova cultura (SEVERINO, 2006, p. 307).

Aqui entra em questão o sentido *ético-político* que deve permear a educação universitária na constituição de futuras gerações. Tratam-se de dimensões fundantes, que dizem respeito à natureza, à vida e à cultura, à sociedade e só têm sentido se propiciarem um espaço de aparição onde o sujeito possa mostrar “*quem*” é e, assim, que seja preservada sua capacidade de agir/falar livremente em prol da renovação e preservação do mundo (ARENDT, 2009).

Na opinião de Bomassaro (2007), pela sua natureza, a universidade opera em duas dimensões: uma *epistemológica* e a outra, *ética*. Na primeira, a universidade é o lugar da conservação, da transmissão e da criação do conhecimento, especialmente o científico, validado ou desmentido pelo processo de pesquisa das comunidades de investigação (seria a formação científica, técnica e profissional). Na segunda, é o lugar onde são analisadas múltiplas relações sociais e são projetadas as perspectivas para a manutenção e a transformação da vida em comum. Essas dimensões se complementam e implicam reflexão e compromisso (ético-política).

A ética está imbricada à existência humana, não partindo de um quadro atemporal de valores humanos, que se dão abstraídos e idealizados, há toda uma mediação histórica com referências econômicas, políticas, sociais e culturais (SEVERINO, 2006). Seu sentido fortalece os processos de autonomização, as relações intersubjetivas, o exercício da cidadania, da participação na construção da vida social. Segundo Habermas, isto é, ‘*o direito de participar nos processos de formação comum da vontade política*’, para além da mera *justaposição de interesses individuais* (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 100).

Os conhecimentos e a formação, que constituem o núcleo central da atividade educativa, devem estar voltados para o aprofundamento da ética enquanto realização dos valores da vida democrática, da justiça social, fortalecimento material que tenha sentido de promoção da cidadania (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 100). [grifo nosso]

A política está vinculada a ética. Segundo Severino (2006), “[...] os valores pessoais não são apenas valores individuais; eles são simultaneamente valores sociais [...]”. *Ética* e a *política*, portanto, dão conteúdo à responsabilidade social da universidade. Logo, o que dá conteúdo e forma à responsabilidade social das IES são: a formação dos cidadãos e a produção de conhecimentos, com relevância ao contexto social, o autor. Logo, o compromisso ético-político da universidade está na promoção, constituição do conhecimento e socialização nas diversas áreas, lugar onde se devem valorizar as vivências, investigar o pensamento crítico e o debate e, principalmente, resgatar o ambiente de formação humana.

Nesse sentido, o papel social da universidade vai além da formação profissional, cabe a ela um compromisso com a formação do sujeito enquanto cidadão comprometido com uma sociedade ética e politicamente. Sendo uma instituição pública, compete a ela: o desenvolvimento de projetos na busca de uma sociedade democrática; integração entre ensino, pesquisa e extensão; criação de espaços para o debate, o confronto de ideias no respeito à diversidade cultural e intelectual; possibilitar a intensificação das relações entre universidade e movimentos sociais; estar aberta a diálogos de conhecimentos científicos e populares; e disseminar os conhecimentos produzidos ao futuro pelo espaço democrático e crítico (GENRO; RUBIN; ZIRGER, 2009).

Isso significa que sua função não pode voltar-se somente para a preocupação com a formação técnica e desenvolvimento social. Sendo ela uma instituição social,

[...] pode ser direcionada a criar e ampliar as possibilidades de *formação dos sujeitos políticos e democráticos*. A instituição educacional deve ir além de apenas cumprir seu papel de instrumentalizar estes indivíduos em uma educação técnica e formal que enfatiza, unicamente, o conhecimento científico (GENRO; et al., 2009, p. 4).

Não pretendo em nenhum momento enfatizar que a educação superior não deve se voltar para a preparação profissionalizante. Contudo, precisa pensar na possibilidade de uma formação que recupere os valores humanos e o sentido da *cidadania*, para que os cidadãos se comprometam e participem deste mundo, da sociedade, enfim ao que cabe à esfera pública, o que é de comum a todos.

É preciso que as ações efetivas na constituição de uma consciência crítica, ousada e propositiva, nos diferentes espaços públicos, problematizem a ótica neoliberal de cidadania, o apelo que reduz a concepção de cidadania à ideia de consumidor, propalado pelos diversos agentes de socialização. (GENRO, 2000, p. 13)

A universidade tem grande responsabilidade para a constituição dessa sociedade mais participativa, pela sua natureza de conscientização de sujeitos mais críticos e pensantes. No momento em que recebe a pluralidade humana e ao mesmo tempo a singularidade de cada

sujeito, e considerando que a sociedade está em constante modificação, ela tem a possibilidade de renovação e conservação. Por essa razão a educação

está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser (ARENDDT, 2009, p. 234).

Na verdade, alguns princípios precisam ser revisitados. Goergen (2001, p. 102) defende a tese de que “a universidade, para além das tarefas de ensino de pesquisa e extensão, não pode esquecer-se de sua responsabilidade formadora das gerações de acadêmicos”. Entende *formação* “no seu sentido mais amplo e profundo de conscientização e familiarização com os grandes temas e problemas que envolvem e preocupam o ser humano na atualidade”. A “*formação*” do ser humano deve ser uma preocupação presente em todos os momentos na universidade, do ensino, da pesquisa e da extensão. O formativo é inerente ao compromisso social da universidade, isso não quer dizer negar o papel da extensão e das atividades de ensino e pesquisa, mas assumir um novo conceito, ampliado, de racionalidade, devido ao domínio nas atividades de pesquisa e ensino de racionalidade instrumental, técnico e operacional (GOERGEN, 2001).

Com respaldo em Goergen, Dias Sobrinho, Severino e Genro – reafirmo a necessidade de intensificar a formação humana, ética e política em âmbito universitário, tendo como um dos mecanismos o processo de estágio, no sentido de ser um *espaço-tempo* em que o acadêmico possa perceber que este período ‘teórico-prático’ não é somente momento de adquirir competências/habilidades. Mas de se inserir na esfera pública e contribuir para a constituição do *outro em formação*, enquanto ser humano social e histórico.

De acordo com Goergen (2011), a ênfase na educação, básica, sobretudo superior, está ligada ao fator econômico. Por isso, a forte presença da finalidade instrumentalizadora do sujeito, com conhecimentos científicos, técnicos e profissionais necessários para o desenvolvimento do mercado.

Os problemas ambientais balizam, de certa forma, os limites abissais que ladeiam as trilhas da barbárie que viemos seguindo até o presente. Os riscos estão surpreendentemente ligados ao modelo de racionalidade expresso na ciência e tecnologia. E é precisamente este modelo de racionalidade que impregna a *educação instrumental* que *objetiva adaptar e assim tornar o homem útil ao sistema econômico. Não é o ser humano, enquanto ser humano, que se encontra no centro da educação, mas o sistema ao qual ele tem que ser moldado* (GOERGEN, 2011, p. 9) [grifo nosso]

Embora o encantamento da dimensão técnica seja fortemente presente nos cursos de formação de professores, precisamos desvelar a dimensão política e ética de seu trabalho,

como a estética, desconsiderando e descartando a racionalidade de professor/Pedagogo como mero operador e transmissor do ensino e aprendizagem. É preciso iniciar uma reflexão sobre a importância da presencialidade numa sociedade tomada pelo desenvolvimento da tecnologia,

como fundante de uma nova sociedade, orientada em categorias como alteridade, multiculturalidade, tolerância, diálogo. *O contato do humano com o humano não pode ser rompido pela intermediação da máquina, sobretudo não no processo formativo.* Não se trata aqui de negar a importância e as vantagens da educação a distância, mas de alertar para a importância formativa da presença. A presença ou *presencialidade*, como alguns preferem, enquanto categoria ontológica do ser humano, deve ser considerada *estruturante da formação humana* (GOERGEN, 2011, p. 10). [grifo nosso]

Se estamos em uma sociedade que valoriza o conhecimento técnico, então, vale a elucidativa de Habermas revisitado por Leite (1992, p. 28) ao afirmar que cabe à universidade “transmitir e produzir o conhecimento tecnicamente utilizável, qualificando as novas gerações, *assim como deve formar a consciência política*”. A formação universitária deve “exercer influência sobre a consciência social dos estudantes, podendo predizer o comportamento político mais favorável à democracia”. Leite acrescenta.

Ora, a consciência social nada mais é do que um saber partilhado, um sair de si próprio que não exclui a consciência de si, para atingir a dimensão do outro na sua circunstância. É um dar-se conta de si, dos outros, de ser um ser social em determinadas circunstâncias, de ser e sentir-se responsável como tal, se necessário, pela modificação destas circunstâncias não apenas no benefício próprio pessoal ou de classe, mas no benefício coletivo da comunidade universal. Isto significa que a politização seria um passo significativo para ampliar a consciência social na busca de uma sociedade livre, uma sociedade democrática e política cujos governos ajam tanto no interesse de todos quanto sejam por todos controlados (LEITE, 1992, p. 31).

Quando Leite afirma que a “*consciência social nada mais é do que um saber partilhado*”, ressalto a importância dessa conscientização nos períodos de ECS. Mas para que isso seja compartilhado, é necessária a preparação dos profissionais, a fim de estarem cientes de seu papel com relação à educação como prática histórico-social. A autora enfatiza, ainda, que a formação para a consciência social e politizada não se constitui em resultado imediato da ação da universidade e de sua cultura sobre os alunos, é um processo influenciado pela força de valores, crenças e práticas hegemônicas na produção de indivíduos que podem atuar de forma consciente ou inconsciente.

Nesse caminho, insisto na intensificação da formação ético-política em âmbito universitário, em especial, na formação do educador/professor/gestor, porque o “principal elemento na condição humana, o professor, é o cidadão. Se o professor não tiver em si a

figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação [...]” (FERNANDES, 1987, p. 22).

Assim sendo, a importância do ensino universitário e da cultura ético-política dos sujeitos que nela trabalham para a conscientização e responsabilização social das futuras gerações. O estágio, enquanto espaço de *ir a campo* e vivenciar o cotidiano de trabalho profissional, abre também essa possibilidade, com o objetivo de não somente adquirir conhecimentos teórico-práticos e práticas investigativas, mas em direção a um olhar consciente do contexto social, econômico, político e cultural que envolve sua atuação/ação, que se insere na coletividade, com vistas à transformação de si e do outro.

Corroboro o pensamento de Dias Sobrinho (2008), de que é necessária uma formação que rompa com a concepção utilitarista, que não se reduza à noção de recursos humanos segundo interesses e necessidades do mercado, priorizando o conhecimento técnico, que coloca em segundo plano a teoria, que é a base da percepção e explicação do real.

É preciso ir além, em busca do fortalecimento da formação ético-política. Ética que diz respeito “aos valores, ao comportamento social, à ação do homem nas suas relações com a natureza e com os outros, à participação na construção da sociedade, à realização dos projetos inscritos nos horizontes humanos” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 158). A política, acoplada a ética, refere-se à atitude de pertencimento e comprometimento com a educação, a formação humana, à sociedade, ao mundo, baseada numa perspectiva crítica, através da participação ativa/efetiva do debate, da discussão na coletividade e em respeito à pluralidade e à singularidade de pensamentos.

Conhecer e adquirir competências técnicas no ensino superior tem sua importância, mas, antes de tudo, é preciso saber *como* e *em que* momento utilizá-las, fundamentadas pelo conhecimento teórico-metodológico. A formação dos profissionais da educação, em especial nos estágios, deve estar voltada para a preocupação de um caráter de responsabilidade social, numa perspectiva investigativa e tendo como foco o *formativo*. A dimensão política integrada à ética como forma de conscientização dos sujeitos sobre o seu agir neste mundo, incorporado a sensibilidade aos valores da convivência social, cultural, na dignidade humana, no respeito pelo outro. (CHAUÍ, 2000). Nesse sentido, a educação universitária, como prática intencionalizada, precisa contrapor-se aos interesses mercadológicos de formação, que “asfixiam” essas dimensões inerentes a formação do sujeito político. Ela deve assumir uma postura técnica, ética e política atravessada pela teoria, em busca de uma nova constituição de cidadania – sujeitos participativos e ativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa “insatisfação com o mundo” e “o desgosto com o estado das coisas” (Arendt, 1990, p. 241), no entanto, não nos isentam da responsabilidade pelo mundo. Apesar de tudo — mesmo apesar da barbárie do mundo moderno —, precisamos apostar no mundo humano. Esse é o espaço humano e ao mesmo tempo humanizante. Cabe a nós a responsabilidade de arrumar esse lugar. ALMEIDA (2008, p.471 – grifo nosso).

Nesse percurso de escrita da dissertação vieram à tona as vivências, especialmente acadêmicas, quanto às de docente no ensino superior, onde nesse processo formativo fui, enquanto ser humano, reinventando-me a cada dia. O que instiga ainda mais o *desejo* de lutar por uma formação sólida e consistente, principalmente em sentido ético-político em âmbito das instituições de ensino superior, diante da primazia do mundo globalizante que comprime nosso tempo-espaço e privilegia certas profissionalizações.

A educação, sem dúvida, nos torna “homens” melhores, a partir do momento em que a sensibilidade nos toca, no sentido de *ver*, *sentir* e *ouvir* o “outro”, como também de *ser visto*, *sentido* e *ouvido*. Não meço palavras para dizer o quão é fundamental o processo educativo em seus diversos níveis, principalmente universitário pela perspectiva humanística. Infelizmente, sua acessibilidade e mobilidade ainda cabem a poucos, e a universidade, espaço do *pensamento* e *ação* acaba sendo “*torre de marfim*”, um privilégio raro, o que não deveria ocorrer, pois a educação/formação/conhecimento são bens públicos, direito de todos. Precisamos insistir no fortalecimento deste espaço “*público*” em sentido democratizante.

Embora habitemos num mesmo espaço físico (Mundo/Terra), e sermos da mesma natureza, ‘espécie humana’, vivemos e somos constituídos em processos formativos diferenciados de acordo com o contexto social, econômico, político e cultural em que residimos. Olhando o passado, como forma de julgar o presente e pensar no futuro, cresci! Mesmo com as limitações humanas e a fragilidade de uma formação pública básica e superior (particular), apesar desta, com um pretexto de tendência mercadológica.

Nesse percurso de crescimento acadêmico e profissional, as transformações são inevitáveis, e nada como vivenciar o novo pra se renovar. Significa viver outras possibilidades presentes na convivência com a pluralidade humana, que constitui nossa singularidade, e nos faz nascer novamente, em sentido de renovação e vitalidade para o novo, sem perder de vista o velho. Aquilo que Arendt chamou de *segundos nascimentos*. Nunca é tarde para renascermos!

No momento em que o agir e o pensar investigativo nos possibilitam o novo, nos reinventamos, nos reconstituímos pela contribuição da pluralidade humana. Nessa descoberta

do “novo” enraizado pelo “velho”, percebo como o estágio curricular pode ser potencializador na formação acadêmica, um *núcleo formativo* de conscientização da prática histórico-social e da prática educativa.

Repensar no percurso de pesquisa reforçou-me algumas perspectivas ao estágio curricular supervisionado, aos cursos de graduação e às universidades. Em primeiro lugar, propiciar a formação científica, técnica e profissional intensificada pela dimensão ético-política, para não perder de vista o sujeito humano. A universidade, no momento em que se *aproxima* para revelar as demandas sociais a fim de profissionalização para o mundo do trabalho, deve também, ao mesmo passo, se *distanciar* como forma de pensar sobre as ideologias do sistema. Ademais, precisa continuamente buscar melhores maneiras de integrar o ensino, a pesquisa e a extensão. Desse modo, a universidade estará cumprindo com seu papel social, sempre revisitando seus objetivos, sem perder seu foco, a formação dos sujeitos

Reafirmo a tese de Goergen (2001, p. 102) de que a “a *universidade*, para além das tarefas de ensino de pesquisa e extensão, não pode esquecer-se de sua responsabilidade formadora das gerações de acadêmicos”: a *formação* “no seu sentido mais amplo e profundo de conscientização e familiarização com os grandes temas e problemas que envolvem e preocupam o ser humano na atualidade”. Assim sendo, a “*formação*” dos homens deve ser uma preocupação presente em todos os momentos na universidade – ensino, pesquisa e extensão. *O formativo é inerente ao compromisso social da universidade*. Não significa a negação do papel da extensão e das atividades de ensino e pesquisa, mas assumir um novo conceito, ampliado de racionalidade, devido ao predomínio nas atividades de pesquisa e ensino de racionalidade instrumental, técnico e operacional (GOERGEN, 2003).

A formação dos profissionais da educação atravessada pela formação ético-política pode fortalecer a conscientização social, e, nesse sentido, a universidade não estará destinada a cumprir apenas funções que atendam ao mundo de trabalho, muito menos as instituições educativas de nível básico. Conforme Goergen (2011), o esvaziamento dessas dimensões frente ao incremento da instrumentalização mercantilista/produtivista de educação, que assume os valores do sistema e os consagra junto às jovens gerações como chave da vida bem-sucedida, enaltece ou mesmo materializa o individualismo, o egoísmo, a competitividade, as vantagens e o consumo.

O desenvolvimento desta pesquisa me fez pensar de forma mais detalhada a formação do humano e o compromisso social da universidade. Tendo como foco o processo de reconfiguração dos estágios e implicações na formação do Pedagogo, a partir da nova reformulação do Curso de Pedagogia, dada pela Resolução do CNE/CP nº 1/2006, o estudo

possibilitou não apenas olhar para o fenômeno estágio, mas como as políticas educacionais que vão sendo configuradas neste contexto social cerceiam certas ideologias, que buscam atender o *mercado de trabalho* e não o *mundo do trabalho*.

Quanto à segunda problemática levantada, compreendo que, devido à amplitude da formação e da prática social-educativa do Pedagogo, houve um enfraquecimento na intensificação da formação humana, ética e política nas *DCNPs*, que privilegia a dimensão de competências e habilidades. Embora este profissional trabalhe com o sujeito humano em desenvolvimento biológico, cognitivo e afetivo. Nesta direção, abrindo várias “*possibilidades*” formativas e de atuação profissional, com a chamada flexibilidade curricular, as IES foram mobilizadas a serem criativas e seletivas na escolha de que preparação priorizar em seu espaço formativo. Dependendo da proposta já oferecida, muitos cursos apenas *readequaram* seus PPPs, perdendo uma oportunidade de inovação curricular, ressaltado por um dos sujeitos entrevistados.

Pelas falas dos depoentes, essa implicação das diretrizes (amplitude formativa e de atuação da prática social-educativa do Pedagogo) teve como reflexo o *tempo*, que inferiu na organização curricular, embora as *DCNPs* tivessem um aumento na duração do curso.

Nesse processo de rediscussão em busca da reformulação do projeto político-pedagógico, existem tensões, conflitos e contradições epistemológicas que inferem no formato das práticas do estágio curricular. Por um lado, conflitos e contradições, impossibilitam consensos, de outro “em um ambiente humano, as tensões, os conflitos, os dilemas e os sentimentos fluem, pois aprendemos muito trabalhando coletivamente”. Nesse meio “[...] descobrimos novas relações, reformulamos ou reconfiguramos fatos conhecidos, trilhamos caminhos para descobrir o significado do que está sendo construído” (VEIGA, 2010, p. 24).

O processo de ‘reconfiguração’ do estágio curricular não foi pacífico, pois ao se discutir o PPP, logo o currículo, no qual os estágios se constituem como disciplinas, há divergências de ideias, concepções de educação, de formação, de sociedade, de mundo, trazidas desde a formação do professor universitário. Não que isso seja negativo, mas dificulta o consenso. Na Unioeste, campus de Francisco Beltrão, o debate foi conflituoso, tenso, embora mantivesse a configuração do estágio curricular da proposta anterior. Ou seja, com a aprovação das *DCNPs* não houve uma mudança definitiva que induzisse a uma nova configuração dos estágios, mas um aprofundamento conceitual, sem maiores implicações no desenho dos estágios, que já havia sido elaborado desde 2003, pela necessidade sentida naquele momento pelo Colegiado.

Portanto, o formato dos estágios curriculares permanece o mesmo, porém com características conceituais mais densas, onde no 1º e 2º anos, assim respectivamente, eles buscam a aproximação com a função social da escola e do trabalho do professor, e a compreensão da organização do trabalho pedagógico e administrativo da educação básica. Já no 3º e 4º anos, perpassados pela dimensão ética, política, técnica da prática pedagógica enfocam a docência realizada na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim correspondentes. Porém, a dimensão técnica se sobressai das outras diante das multiformações – professor para EI, anos iniciais do EF e OTP/gestão.

Os estágios no curso são fundamentados pela concepção de *estágio como pesquisa*, ou seja, em todos os anos eles se constituem pela perspectiva investigativa, através da investigação inicial via problematizações da prática educativa, escolar e social. Tais características, durante todo o processo formativo vinculado à investigação, não buscam apenas atender a legalidade das diretrizes nacionais, e muito menos a intenção de formar o pesquisado na graduação, mas introduzir o acadêmico ao ato de pesquisar e possibilitar a discussão de temáticas trazidas pelo estágio sobre a prática educativa, além de o próprio estagiário repensar a sua ação docente.

Os depoentes também são cientes que há fragilidades nos estágios. Alguns dizem respeito à compreensão da concepção de estágio. O PPP está fundamentado pela perspectiva de *estágio como pesquisa*, mas nem todos os professores têm esse olhar investigativo junto à prática pedagógica. Aqui entra em discussão a concepção que se tem de pesquisa também. Há divergência na efetiva carga horária do estágio. Há equívoco nas disciplinas de pré-requisitos para realização do estágio, o que pode enfraquecer a realização do mesmo, pois ao mesmo tempo em que os acadêmicos estão fazendo as disciplinas metodológicas e de fundamentos, já estão indo para o estágio, o que é incoerente.

Os professores universitários consideram o estágio significativo para a formação do Pedagogo, ainda que cada um possua uma concepção individual a seu respeito. Aos poucos eles foram mudando sua visão, considerando-o mais que um componente curricular, no momento em que estavam abertos para o debate. O fato de como ele é concebido pelo corpo docente - todos são orientadores de estágio, seja o professor que trabalha com disciplina de fundamentos, metodologias e/ou práticas - impulsionou a necessidade de pensar coletivamente as questões sobre este processo, que também é formativo.

A proposta de formação do Curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, é clara e objetiva, busca formar o Pedagogo (professor-gestor-pesquisador) para atuação escolar. Isto é, não tem intenções de formar o profissional para o *âmbito não escolar*,

outra possibilidade deixada pelas diretrizes, como por exemplo, para a atuação em hospitais e empresas. Neste sentido, o ECS tem como campo específico as instituições formais de ensino básico, principalmente públicas.

Mesmo em âmbito escolar, a amplitude de formação e atuação ainda ofertada no curso é questionável. Os próprios depoentes relatam essa preocupação, a começar com relação à ampliação do próprio conceito de docência, que visa a formar o professor-gestor, além do professor-pesquisador. Não desconsideram sua importância – como forma de compreender o sistema educativo/escolar e possibilitar a valorização da investigação do seu agir na prática pedagógica com vista às dimensões que interferem na educação – mas isso os deixa apreensivos.

Com relação à dimensão formativa possibilitada no ECS durante o curso, as falas dos docentes revelaram a existência de uma proposta, uma intenção de formação mais crítica. No entanto, isso depende muito das ações efetivadas, do agir docente com base em suas fundamentações teórico-metodológicas de formações de origem, como dependem também da maturidade dos alunos no momento do estágio. Os professores afirmam que há de fato essa formação muito mais crítica e reforçam que por mais que se tenha essa intenção crítica, ainda o caráter instrumental/técnico prevalece devido às múltiplas formações possibilitadas no curso, que de certa forma buscam atender as exigências sociais, a demanda de trabalho, além dos efeitos de mobilidade social que influenciam as políticas curriculares de formação *in locus* praticadas na própria universidade.

A ampliação da *formação* e da *prática profissional* nas DCNPs são as maiores implicações desta normativa destacada pelos professores universitários, que levam ao entendimento de que o Pedagogo é um profissional que *abarca o mundo*. Nas palavras de Kuenzer, *uma totalidade vazia*. Com isso, as dimensões científica, técnica e profissional se sobressaem às dimensões como a ética e a política.

O fator *tempo*, como frisei, é reflexo da ampliação das áreas formativas. Questão de forte discussão no Colegiado do curso e ressaltado pelos professores entrevistados. Muitos defendem um *tempo-espaco* maior para a profissionalização do Pedagogo, com possibilidades de um curso de cinco anos. Ao lado deste debate avalia-se a interferência econômica e política, o que remete a um conhecimento, uma educação, formação para o imediatismo, utilitarista que profissionaliza para diversas áreas, sem aprofundamento sólido e consiste.

Outro aspecto relevante deste estudo foi a afirmativa de que o Curso de Pedagogia e o próprio estágio são constituídos por uma pluralidade de conhecimentos inerentes a eles, embora as próprias diretrizes ampliem ainda mais essa horizontalidade. Um curso, que a partir

dessa pluralidade constitui sua singularidade. Ao mesmo tempo é a riqueza do curso, mas por outro lado, o alargamento da prática social-educativa (do campo de formação e atuação profissional) coloca-o em uma posição de curso de multiformação. Isso tudo influencia o processo de estágio curricular. Essa preocupação volumosa do curso de formar profissionais para diversos campos induz o esvaziamento/fragilidade da formação humana, ética e política. Embora tenha essa preocupação, ela se dá de forma fragmentada, parece que formar profissionais competentes e habilidosos é a necessidade do momento, e se perde a possibilidade de mudar a educação básica e constituir outra cidadania a partir da formação dos professores em âmbito universitário.

No contexto da sociedade globalizante, precisamos pensar e questionar quais são os valores éticos instituídos, social, histórico e culturalmente. Dentre os valores priorizados pelo sistema atual assistimos a uma ética que mascara o compromisso social ocasionando o enfraquecimento dos espaços públicos.

Cabe também às instituições de ensino superior o resgate desses espaços a partir da intensificação da formação ético-política de pertencentes e criadores deste mundo público. No caso da atuação dos Pedagogos, o seu agir ético-político-pedagógico deve ter em vista a transformação social no sentido de construir a partir da consciência do sujeito uma cidadania participativa e efetiva – “o homem mais consciente busca novos horizontes e a *virtude* da responsabilidade torna-se a chave para o futuro da humanidade” (GOERGEN, 2011, p. 24).

Ao exercer a cidadania os homens têm a possibilidade de participar das diferentes esferas da vida pública, seu sentido político. Porém, “para que essa participação possa se efetivar, importa ao jovem emitir juízos de valor, ter a capacidade de refletir e ter presente uma posição crítica que lhe permita argumentar de maneira consistente diante de questões pessoais e sociais” (GUZZO, 2011, p. 45).

O professor, o educador, o Pedagogo, como seja denominando, tem esse poder de mediação concreta na formação do “*outro*”, pois a educação é uma prática interventiva, mesmo que seus resultados sejam acolhidos em longo prazo, induz valores. Precisamos refletir sobre os valores ético-políticos que atualmente são enfatizados, contrapondo-nos à educação pelo viés mercadológico com princípios competitivos, consumistas e individualistas.

O objetivo principal da educação é contribuir realmente para a constituição do ser humano dotado de palavra e ação para atuar na cidadania. Se almejamos uma cidadania atuante concretamente, alguns desafios são postos à educação e aos seus profissionais,

principalmente diante das mutações globalizadas que valorizam as competências para o mercado de trabalho, o isolamento e consumismo.

Pelo estudo, o que se percebe é que as políticas educacionais de formação dos profissionais da educação enfatizam a formação técnica de tal modo que acabam por fragilizar essa formação humana, ética, e política, pois atendem às emergências sociais e aos modelos produtivos que privilegiam o capital, em detrimento do ser humano. A lógica social neoliberal vem sublinhando a competitividade, o individualismo e o consumismo.

Isso tudo vem asfixiando também o papel social da universidade, com tendências a tensionar as instituições para que se coloquem em uma perspectiva de mercado excludente, e “a educação acaba sendo considerada como serviço, mercadoria de consumo, não mais um direito de cidadania”. Isto é, o conhecimento constituído na universidade “se transforma em um bem de utilidade imediata, de ascensão social, de mercadoria [...]” (FERNANDES e GENRO, 2009, p. 197). Isso significa que a formação universitária está voltada para os interesses do mercado, para o individualismo, para a concorrência, contrapondo-se à afirmação de “interesse social coletivo [...] constituinte do sujeito político, de uma *cidadania democrática*” (Idem, p. 195).

Não é o caso de desconsiderar a formação por competência para os profissionais da educação, mas de se questionar quais as concepções entremeadas nesta perspectiva formativa, que são visíveis atualmente pela fragmentação do pensamento e ação, desvalorizando o pensar em detrimento do ‘fazer’. Este é um dos desafios para as universidades e seus cursos.

Afinal, muitos são os desafios que se colocam à universidade, aos cursos de graduação. Cabe ao Curso de Pedagogia e ao ECS, em primeiro, o respeito e o equilíbrio com relação à *universalidade* dos conhecimentos. Mesmo sendo característica da formação universitária, a *universalidade* do conhecimento precisa ser dosado, ter certo cuidado para não tornar o curso nem muito teórico, nem muito prático. Equilibrar tais diversidades no processo constitutivo do sujeito se torna um desafio complexo, e tenso ao se pensar o currículo. O equilíbrio e a mediação entre os conhecimentos induzem à igualdade no espaço público universitário, para que um não fique em detrimento do outro.

Sendo a universidade um espaço público, está aberta ao debate e à crítica como via de democracia participativa de todas as áreas do conhecimento (SANTOS, 2005), um espaço do que Santos (2005, p. 76) denomina de ecologia de saberes, isto é, “consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, [...], que circulam na sociedade”.

Esse desafio posto tanto ao Curso de Pedagogia quanto ao ECS, na formação universitária, com relação à articulação e à socialização dos conhecimentos plurais e singulares, que a eles pertencem e se constituem, aponta para outra questão, que está em direção de aprofundamento teórico. Mas, de início, acredito que a Pedagogia é uma ciência da educação que *bebe água* de muitas outras ciências, como Filosofia, História, Sociologia, Psicologia, entre outras. Porém, é preciso assegurar que este curso não enfatize uma ou outra ciência, como por exemplo, muitos casos onde o psicologismo está fortemente presente. Os cursos de Pedagogia, muitas vezes, são vistos desta forma, e quando apropriada apenas pelo aspecto psicológico ou modismo pedagógico, enfraquece a formação política.

São questões históricas do currículo de formação de professores, desde os cursos de magistério (Normal Superior), emaranhados por um tecido onde se articulam as diversas causas do esquecimento da política. Esse déficit da formação política dos educadores foi historicamente construído, com a influência de concepção da formação de professores e Pedagogos e a ênfase em disciplinas como Biologia Educacional, Psicologia Social, Sociologia Educacional, didáticas e metodologias diversas,

[...] e o que se vê são compartimentos, como se isso fosse uma espécie de saleiro. A gente põe um pouco de vinagre, um pouco de azeite, nenhuma matéria que diga respeito à capacidade política do professor, para enfrentar e compreender os seus papéis. O professor, quanto mais inocente sobre essas coisas, mais acomodável e acomodado. (FERNANDES, 1987, p. 20)

Ao discutir a importância da formação política do professor, Fernandes (1987) declara que ser cidadão é o principal elemento da condição docente. Alerta que é justamente na sala de aula que o professor deve ter uma postura de cidadania e não de uma suposta neutralidade política como já se reivindicou no passado da profissão. Quando o professor não atua como cidadão, com bases políticas, acaba favorecendo que se exerça sobre ele algum tipo de manipulação, seja ela totalitária ou de uma democracia neoliberal. Não apenas a formação inicial do professor poderia constituir elementos para sua politização, mas entram em jogo também as questões culturais e profissionais que se articulam como uma base crítica para os educadores. A carreira docente vem sendo constantemente desvalorizada e isto terá implicações diretas nessa base crítica. Fernandes contribui, refletindo sobre o desnivelamento da atividade docente:

[...] que é um desnivelamento profissional e também econômico e, sendo as duas coisas, acaba sendo cultural. O professor que perde prestígio como profissional, perde renda e também perde tempo pra adquirir cultura e melhorá-la, a fim de ser um cidadão ativo e exigente. (FERNANDES, 1987, p. 20)

O compromisso ético-político precisa ser fortalecido não somente no âmbito da formação acadêmica na universidade, mas nas instituições educativas de ensino básico, pois ela não se constitui “*aos ventos*”, e sim nas convivências humanas e sociais.

Por fim, a universidade tem um grande desafio que é romper com as práticas lineares e tradicionais do ensino e pautar-se na formação de profissionais críticos e pensantes sobre o seu agir enquanto profissional e cidadão, pautada pelas teorias que reconhecem o papel ativo e dinâmico do sujeito na construção de seu próprio conhecimento, pertencente ao mundo criado e recriado histórica e socialmente.

Frente a tamanhos desafios postos ao processo de “*formação-ação, cuja meta seja um projeto social, político e educativo comprometido com a construção de uma sociedade mais solidária*” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 10), acredito ser necessária a implementação de políticas que valorizem o magistério; propiciando condições para uma melhor profissionalização, e também a criação de um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo e maior fortalecimento dos vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e professores. Falamos de políticas que de fato fortaleçam as funções sociais da universidade, para que esta, por meio de suas atividades, tencione tais propositivas.

É preciso romper nos cursos de formação de professores a cultura da divisão do trabalho pedagógico, os que “*pensam e mandam*” e os que “*obedecem e fazem*”. Aquela cultura *conformativa e acomodativa*. Nesse sentido, a formação política, a fim de construir uma cultura cidadã mais ativa e participativa no que cabem as coisas públicas, como a educação. Essa ideia de que alguns pensam e outros executam é representada também pela universidade em relação a escolas, *teóricos e práticos, pensamento e ação*. Segundo Genro (2000, p. 199)

a racionalidade unidimensional/instrumental, [...] traz uma concepção débil de racionalidade que simplifica o comportamento humano, à medida que o considera obediente a uma série de preferências estáveis e inequívocas, perdendo de vista os conflitos e tensões que experimentamos na tomada de decisões racionais, tanto ao subordiná-las a impulsos mais irracionais como na afirmação de valores mais significativos na afirmação da vida.

Afirma, ainda, a “*racionalidade humana é mais complexa e multidimensional do que a visão instrumental nos faz crer, manifestando-se na construção de diferentes significados, na expressão de valores e sentimentos próprios da condição humana*” (GENRO, 2000, p. 199).

Os estágios curriculares supervisionados – atividades de ensino e pesquisa (iniciação à investigação) – nos cursos de graduação, não são apenas momento de unidade teórico-prática,

de vivenciar o campo de atuação, entre outros discursos, é muito mais que isso, é um eixo integrador durante toda a formação que possibilita ao acadêmico *viver, sentir e agir* (liberdade) na esfera pública, conscientizando-se e responsabilizando-se com este mundo e a com a formação dos novos cidadãos que chegam nesse universo.

Pela condição humana, acadêmicos, professores universitários e aqueles que compõem a universidade, logo a sociedade, possibilitados pelo ato de agir neste mundo, precisam apostar em uma educação que valorize o que é bem público. Ainda, de se sentirem atuantes nesse – e pertencentes a esse – processo de construção histórica e social do mundo, do planeta terra. O ser humano possui a liberdade de agir neste mundo, sendo sujeito participativo na constituição de uma efetiva democracia. Que segundo Mouffe (1996) significa apostar num *modus vivendi*, no sentido de não ser necessariamente resultado de um consenso generalizado estável e duradouro, mas em um projeto de democracia radical e plural que concilie a dimensão do conflito e o antagonismo da política. Ela propõe radicalizar o regime democrático-liberal e alargar a revolução democrática, apostando na criação de condições em que as forças agressivas sejam diluídas e canalizadas de forma a tornar possível uma democracia pluralista.

O ECS na formação do Pedagogo pode possibilitar *espaço-tempo* para que o acadêmico aprenda a julgar aspectos relativos à educação, à escola, ao ensino, ao mundo que vivemos, mas para que esse julgamento seja coerente é necessário que o curso ofereça fundamentos teórico-metodológicos consistentes nas mais diversas áreas – pedagógica, histórica, filosófica, sociológica e quem sabe política, sentindo-se como sujeito participativo em construção desse mundo. Pois, cabe à educação “a tarefa crucial de formar esses homens novos, capazes de inovar radicalmente através de sua ação, de inaugurar um novo começo de que o mundo novo está justamente à espera, uma vez que as velhas soluções não mais fazem efeito” (COURTINE-DENAMY, p. 2004, p. 159).

O estágio com uma proposta crítica, voltado para a pesquisa, buscando minimizar a separação teoria e prática – em busca da práxis –, ainda necessita de um olhar para o cuidado com o mundo e com a formação humana, ética e política. Mas isso depende da formação do corpo docente, que se configura em um agir baseado em certas epistemologias, visões de mundo, de sociedade, de educação e de homem. São questões muito mais complexas, que vão depender do pensamento e das ações do Colegiado do curso.

Porém, os cursos de formação de professores/Pedagogos não devem expressar apenas o lado prático e com isso reduzir o papel teórico. Há que se ter certo equilíbrio na formação.

Um equilíbrio também teórico, e entender que a teoria é elemento constitutivo da atividade prática, e que a atividade educativa não pode ser reduzida a esse lado, ao prático-utilitário.

Para que os estágios na formação universitária se concretizem como processo formativo do sujeito, não apenas como momento teórico-prático, mas como um eixo integrador de todo o curso, é importante haver a compreensão que, para ele realmente ser esse componente articulador fundamental, é crucial a formação sólida e consiste de fundamentos teóricos e metodológicos que dão a base de sustentação para uma visão ampliadora de formação do humano, dos valores e de participação efetiva neste mundo como sujeito histórico e social. Uma formação sólida e consistente implica estudos com princípios pedagógicos, filosóficos, sociológicos, psicológicos, éticos, políticos e culturais. Ademais, como já mencionamos, o ECS é um núcleo formativo, potencializador da formação e da liberdade de agir na prática social/educativa, fazendo-se valer ao mesmo tempo da preservação e renovação de práticas pedagógicas.

Espero que o Curso de Pedagogia, e não só ele, mas todos os cursos universitários possibilitem essa formação política articulada à formação humana, ética e de cuidado com o mundo, efetivando-se pela participação por parte dos acadêmicos e professores nos debates propiciados pela universidade, nas semanas acadêmicas, no diretório acadêmico, que os períodos de estágio e/ou práticas como componente curricular possam ser vivenciados pelo comprometimento com o campo prático-teórico, e não sejam vistos como cumprimento de horas. E que tenham uma perspectiva investigativa e participante na constituição de si e na educação dos seres humanos. Além disso, que a relação universidade e sociedade esteja mais próxima, seja pelo ensino, pela pesquisa e/ou extensão. Partindo desse equilíbrio de formação teremos cidadãos realmente participativos e um regime democrático realmente efetivo.

A universidade é uma instituição social que, além de refletir a fase atual de desenvolvimento do conhecimento e das relações educativas e sociopolíticas, realiza uma mudança capaz de transformar nossa forma de compreender e de agir neste mundo, desde que assuma características próprias ao nosso tempo e ocupando um lugar específico no contexto cultural (BOMBASSARO, 2007). Dessa forma, estará contribuindo para o resgate do espaço público, que possibilite a democracia dos conhecimentos/saberes com objetivo de buscar uma nova sociabilidade efetiva e ativa. Tanto seus cursos quanto o estágio precisam estar cientes de seu compromisso ético-político na constituição da cidadania, pela formação universitária dos seus acadêmicos, logo, como profissionais e cidadãos.

Discutir os estágios no processo formativo do Pedagogo é pensar em uma preparação para além dos aspectos didáticos, pedagógicos, do domínio do conteúdo, em direção a uma

possibilidade mais afetiva e de compromisso profissional e político.

Após o estudo sobre o fenômeno estágio, potência curricular que faz esse ir-e-vir teórico-prático, trazendo ao *locus* universitário aspectos avaliativos do curso na sua amplitude, como em sua organização curricular, bem como elementos que tencionem o ensino, fez que eu pensasse em possibilidades de futuras investigações. A começar, pelo debate quanto à compreensão desse conceito ampliado de docência, entendida também como OTP/gestão escolar, mas, sobretudo, a concepção de pesquisa que perpassa nos cursos de formação inicial, nas atividades de ensino – iniciação a investigação.

No que diz respeito às atividades práticas/estágio curricular, relação teórico-prática, cabe perguntar como estão sendo concebidas e trabalhadas as APCCs nos cursos universitários. Estas atividades seriam um núcleo formativo e socializador do conhecimento? Falando em núcleo formativo, o que dificulta os cursos para que seja efetivada essa prática curricular contrapondo-se à dinâmica disciplinar?

Seria interessante saber como outros cursos de formação de professores, que também preparam para a atuação na educação básica – que de certa forma intervêm na constituição da cidadania – concebem a questão da formação humana, ética e política. Como também cursos das ciências da saúde e jurídicas, que estão constantemente trabalhando com o sujeito humano. E, como criar um hábito no sujeito quanto à importância de sua ação ético-política.

Por fim, em sentido mais amplo, indago: se o papel da *pesquisa* é o fortalecimento do *ensino*, e estes voltados para a sociedade desenvolvem a função da *extensão*, porém, em primeiro lugar devem ter por objetivo a *formação* do sujeito, tarefa primordial da universidade (DIAS SOBRINHO, 2005; GOERGEN, 2011), então, em que medida a Unioeste, pelos seus projetos investigativos (pesquisa e extensão), na produção e disseminação dos conhecimentos tem contribuído para a formação do seres humanos e a intensificação da dimensão ético-política em âmbito universitário?

Considerar o estágio curricular para além da atuação no campo profissional, articulação teórico-prática e aquisição prática, é pensar, antes de tudo, que os futuros Pedagogos cumpram um papel social e político na formação da cidadania, providos da liberdade de agirem neste mundo público. Assim sendo, um professor que tem responsabilidade social de sua ação e que tenha consciência de estar formando homens para o exercício da cidadania age de modo bem diferente daquele que está preocupado em cumprir tarefas na instituição de ensino.

As condições objetivas e subjetivas para o exercício de uma cidadania participativa, com dimensão coletiva, percebida como processo em construção permanente, estão

relacionadas a tudo que diz respeito ao ser humano, capaz de constituir um sentido mais amplo para a vida, possibilitando a emergência do universal no nosso ser singular. Apesar das nossas limitações, misérias, fraquezas e grandezas, podemos evidenciar algumas condições, entre outras, necessárias para pensar alternativas na construção de uma democracia substantiva, participativa. (GENRO, 2000, p. 216)

A educação “como um processo social, como um campo de possibilidades, depende de concepções filosóficas, políticas e de projetos coletivos e individuais que possam construir direcionamentos para a existência humana”. Nesse sentido, podemos “pensar a educação como um processo amplo e considerá-la como uma força ativa que possibilita, através de procedimentos formais ou informais, a assimilação, a reelaboração e a transformação da cultura como um todo, gerando a cultura política de uma determinada sociedade” (GENRO, 2000, p. 209).

Ao final deste trabalho, analiso que ao mesmo tempo em que a universidade é instituída pela legalidade, como por exemplo, com as diretrizes curriculares para o funcionamento do Curso de Pedagogia, ela é instituinte das ações humanas ali desenvolvidas, caracterizada por perspectivas teóricas e metodológicas. Quer dizer, por si só a legalidade não é capaz de renovar este mundo, por isso à importância da *ação humana*, pelo agir do sujeito no singular e em coletividade.

Neste ambiente mutante, precisamos preservar alguns princípios com o objetivo de preparar Pedagogos para que assumam a ação educativa com plena consciência de seu papel histórico e social na constituição da cidadania. Falar sobre educação e cidadania, remete-nos a reflexão do lugar que ocupamos e “exige uma aprendizagem contínua de educação da sensibilidade para trabalhar com valores [...] universais da dignidade da *pessoa humana* e com uma leitura histórico-cultural da realidade com a realidade [...]” (FERNANDES, 2011, p. 60).

Por fim, este trabalho investigativo e nós – seres humanos – estamos em processo formativo contínuo, porém algumas possibilidades foram potencializadas, incididas da reflexão teórico-prática da pesquisa e principalmente pela formação política – *estágio como liberdade*. Diante de inúmeros desafios ao ensino universitário, continuemos a busca pela ação-pensamento por uma melhor educação, que em partes, dependerá do compromisso profissional, em vista a formação do sujeito humano, de cuidado com o mundo e com o outro em prol de um projeto social coletivo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. S. de. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 3, set./dez. p. 465-479, 2008.
- _____. **AMOR MUNDI E EDUCAÇÃO: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2009.
- ALMEIDA, J. S. de. Estágio supervisionado em prática de ensino: relevância para a formação ou mera atividade curricular? **Revista ANDE**. São Paulo, n. 20, p. 39-42, 1994.
- ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 45, p. 51-54, maio 1983.
- _____. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio 1984.
- _____. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, julho 2001.
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. et al. O mapeamento da educação crítica. In: APPLE, M. et al. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- _____. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARENDT, H. A crise da educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. O que é liberdade? In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. **A promessa da política**. Trad. Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.
- _____. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BASTOS, C. C. B. C. A reconfiguração curricular da Educação Superior: um olhar para os projetos pedagógicos. **Revista de Educação Educere et Educare**. Vol. 1, n. 1, jan./jun. p. 315-320, 2006.
- BEECH, J. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p.32-50, Jul. /Dez. 2009.
- BIGNOTTO, N. Uma sociedade sem virtude. In: NOVAES, A. (Org.). **O Esquecimento da Política**. São Paulo: AGIR, 2007, p. 83-105.
- BISSOLLI DA SILVA, C. S. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.
- _____. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

BOMBASSARO, L. C. **Universidade, reflexão e compromisso social**. Revista Associação Brasileira das Universidades Comunitárias. 2007. Disponível em <http://www.abruc.org.br>. Acessado dia 07 de dezembro de 2007.

BORDAS, M. C. Pensando a construção do projeto político-pedagógico na universidade: o que implica, como chegar a ele? **Jornada Pedagógica**. UFRGS, Porto Alegre, set. 2002.

_____. **Avaliação da implantação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores nos cursos de licenciatura**. Projeto de Pesquisa – UFRGS/Faced, set. de 2009.

BORSSOI, B. L.; OLIVEIRA, R. G. de; GENRO, M. E. H. FORMAÇÃO DE SUJEITOS POLÍTICOS NA UNIVERSIDADE: problematizando as Diretrizes do Curso de Pedagogia. In: **3º Congresso Internacional de Educação – Educação: Desafios para o Século XXI**. Ponta Grossa – PR, 2011.

_____. FORMAÇÃO POLÍTICA NA UNIVERSIDADE: um olhar para as diretrizes das licenciaturas em Ciências Naturais. In: **Seminário Latino-Americano sobre Interdisciplinaridade no Ensino de Ciências da Natureza – Interdisciplinaridade no Ensino de Ciências da Natureza**. Foz do Iguaçu – PR, 2010.

BRASIL. LDB. **Lei nº. 9.394/96**, de dezembro de 1996.

_____. CNE. **Parecer nº 5/2005**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Dezembro de 2005.

_____. CNE. **Parecer nº 3/2006**. Reexame do Parecer 5/2005. Fevereiro de 2006.

_____. CNE. **Resolução nº 1/2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006.

_____. **Lei de Estágio, nº. 11.788**, de 25 de setembro de 2008.

_____. **Ministério da Educação – MEC**. Disponível no site: www.mec.gov.br.

_____. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb**. Disponível no site: www.fundeb.gov.br. Acessado dia 15 de out., 2011.

BRASIL, B. C. **Nomes da moda no Brasil**. Disponível em <http://brasil.babycenter.com>. Acessado dia 22 de out 2011.

Disponível em <http://brasil.babycenter.com>. Acessado dia 22 de out., 2011.

CASTRO, R. P. ESCOLA E MERCADO: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 79-92, jan./jun. 2004.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F. Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas/SP, Ano XXII, nº 75, agosto 2001.

CHAUÍ, M. A liberdade. In: CHAUI, M. **Convite a filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. O que é Políticas? In: NOVAES, A. (Org.). **O Esquecimento da Política**. São Paulo: AGIR, 2007, p. 27-53.

COELHO, M. F. P. A política como liberdade em Hannah Arendt. In: **Filosofia ou Política? Diálogos com Hannah Arendt**. São Paulo: Annablume, 2010.

COURTINE-DENAMY, S. Por amor ao mundo. In: COURTINE-DENAMY, S. **O cuidado com o mundo: diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

_____. A política como vir-a-ser-mundo. IN: COURTINE-DENAMY, S. **O cuidado com o mundo: diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

CUNHA, M. I. da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. IN: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

_____. **Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra-Portugal, 2004.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 11 n. 32 maio/ago 2006.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 11, n. 32 maio/ago. 2006

DEMO, P. Formação de professores básicos. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, nº. 54, abr./jun. 1992.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p. 15-41.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: **Políticas e gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

_____. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Caso do Psicológico, 2005.

_____. Formação, Educação e Conhecimento. In: PEREIRA, E. M. (org.). **Universidade e educação em geral: para além da especialização**. São Paulo: Alínea, 2008.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as Políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252.

DOURADO, L. F. et al. (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003.

FÁVERO, M. de L. de A. Universidade, espaço de produção de conhecimento e de pensamento crítico. In: DOURADO, L. F. et al. (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1994.

FERNANDES, C. M. B.; SILVEIRA, D. N. **Professores em formação e a constituição do campo de saberes: uma questão em aberto**. Texto – Projeto de Pesquisa: “A constituição do campo de saberes do professor em formação: o desafio da articulação teoria-prática e as

tensões do campo da formação e do campo profissional”. 2010.

FERNANDES, C. M. B.; GENRO, M. E. H. Cidadania e práticas pedagógicas: reinvenções possíveis? In: ISAIA, Silvia et al. (Org.). **Pedagogia Universitária: Tecendo Redes sobre a Educação Superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

FERNANDES, C. M. B. Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da humanidade do humano. In: SEVERINO, F. E. S. (Org.) **Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI D. B. et al. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FRANCO, M. A. S. Para um currículo de formação de Pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, M. A. S. et al. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, A. M. **Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos**. Departamento de Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Portugal, 2007.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano XX, n 68, Dez. 1999.

_____. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, vol. 23, n. 80, set. 2002.

_____. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007.

FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, n, 21, jun. 2000.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma Educacional, Intensificação e Autointensificação do Trabalho Docente. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan. /abr. 2009.

GENRO, M. E. H. et al. **Universidade e Sociedade: a reinvenção do cotidiano na perspectiva democrática**. Seminário Universidade de Córdoba/Argentina, outubro de 2009.

_____. **Universidade e formação dos sujeitos políticos: possibilidades de fortalecimento da democracia**. ENDIPE, 2009.

_____. **MOVIMENTOS SOCIAIS NA UNIVERSIDADE: rupturas e inovações na construção da cidadania**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

GHEDIN, E et al. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líder Livro, 2008.

GOERGEN, P. Universidade e responsabilidade social. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

_____. Prefácio. In: DIAS SOBRINHO, J. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Caso do Psicólogo, 2005.

_____. Prefácio. IN: SEVERINO, F. E. S. (Org.). **Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, F. E. S. (Org.) **Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GUZZO, V. As dimensões ética e política na formação docente. In: SEVERINO, F. E. S. (Org.) **Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

HARVEY, D. **Espaços de Esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

HOUAISS. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Organizado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JARDIM, E. **A duas vozes: Hannah Arendt e Octavio Paz**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAHE, E. D. **As reformas na estrutura curricular de licenciatura na década de 90: um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile)**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, mai. /ago, 2001.

_____; RODRIGUES, M. de F. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, 2006. GT Reforma do Curso de Pedagogia. 2010.

_____. **O Trabalho e a Formação do Professor da Educação Básica no MERCOSUL/ CONE SUL**. Conferência de Abertura do XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/ CONE SUL. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

KULCSAR, R. **O estágio supervisionado como atividade integradora**. In: FAZENDA, I. C. A. et al. A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas-SP: Papirus, 1999.

LAZIER, H. Facibel: Ensino Superior em Destaque. **Revista Faz Ciência**. Francisco Beltrão/PR, v. 1, n. 1, p. 131-136, 1997.

LEITE, D. A aprendizagem política do estudante universitário. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 17, n.2, p. 25-31, 1992.

_____. **Brasil Urgente! Procuram-se! Identidades da Universidade**. UFRGS, 2010.

LIBÂNEO, J. C. PIMENTA, S. G.. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

_____. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: um adeus à pedagogia e aos pedagogos?** Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nova/textos/josecarloslibaneo.htm>. Acessado em: 16 out., 2011.

_____. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o Pedagogo, o que deve ser o Curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LIPOVETSKY, G. O Individualismo paradoxal: introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. IN: LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

_____. Tempo Contra Tempo, ou a Sociedade Hipermoderna. In: LIPOVETSKY, G.. **Os Tempos Hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAES, R. **Neoliberalismo de onde vem para onde vai**. São Paulo: SENAC, 2001.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Educação**, v. 21. Porto Alegre: PUC, 1998.

MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/Ries, 2003.

MOUFFE, C. **The Return of the Political**. Tradução de Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996, p. 121-203.

NASCIMENTO, L.; NUNES, S. Educação em Hannah Arendt. In: BREA, G. et al. **Filosofia ou Política? Diálogos com Hannah Arendt**. SP: Annablume, 2010.

OLIVEIRA, R. G. de; BORSSOI, B. L.; GENRO, M. E. H. **Formação de Educadores na Universidade: movimentos que constituem os sujeitos políticos**. In: Congresso Internacional Pedagogía, Havana – Cuba, 2011.

ORSO, P. J. A Universidade Estadual do Oeste do Paraná e seu Contexto Sócio-Histórico. **Revista de Educação - Educere et Educare**. Vol. 4, Nº 7, 2009.

PERONI, V. M. V. et al. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão**. In FAZENDA, I. C. A. et al. A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas-SP: Papirus, 1999.

PILONETTO, R. de F. R. **Mobilizando processos de formação: a experiência docente com os estágios supervisionados**. Dissertação de Mestrado. Campinas/SP: Unicamp, 2007.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

_____. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: NASCIMENTO CAMPOS, E. et al. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 2010.

POMBO, O. Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. In: POMBO, O. et al. **Interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Texto, 1993.

_____. Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1, março 2005.

PORTELINHA, A. M. S.; PASQUALOTTO, L. C. Formação no curso de pedagogia e a concepção de infância. **Anais do III Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas** – SENIEE: Francisco Beltrão, Paraná, 2009.

_____. et al. Formar o Pedagogo ou formar o professor? Um estudo dos projetos político-pedagógicos do curso de pedagogia. In: MARQUES, S. M. dos S. et al. (Orgs.). **Conhecimentos, (re)construções e práticas pedagógicas**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2009.

_____. et al. **Políticas de formação das instituições de ensino superior: o tempo e a centralidade da docência**. Anais de Evento. In: Simpósio Argentino Latino-Americano: Pensar la universidad en sus contextos e Perspectivas evaluativas. Entre Rios – Paraná – Argentina, 2011.

RIOS, T. A. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, M. de F.; KUENZER, A. Z. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Revista Olhar do Professor**. Ponta Grossa, p. 35-62, 2007.

ROMANELLI O. de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROMANO, R. Reflexões sobre a Universidade. In: SILVA, M. A. da; SILVA, R. B. **A ideia de Universidade: rumos e desafios**. Brasília: Líder, 2006.

ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo/RS: UPF, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3º. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, J. de S. Os sentidos da formação profissional para os lavradores do entorno do IFES-Campus Itapina. **Anais da 33ª Reunião Anual da Anped** - “Educação no Brasil: O Balanço de uma Década”, Caxambu-MG, 2010.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **Educação em Diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **Interlocuções Pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHEIBE, A. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inclusa. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

_____. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, F. E. S. (Org.) **Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão.** São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, E. O.; et al. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA JUNIOR, J. dos R. Reformas do Estado e da Educação e as Políticas Públicas para a Formação de Professores a Distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação.** Set/Out/Nov/Dez, n.24, 2003.

_____. Reforma da Educação Superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. In: DOURADO, L. F.; et al. (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã, 2003.

_____. SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação.** Maio/Jun/Jul/Ago, n.29, 2005.

SOARES, S. T. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia no Brasil (1996-2006): ambigüidades nas propostas de formação do Pedagogo.** Dissertação de Mestrado. Curitiba/PR: UFPR, 2010.

SOUSA SANTOS, B. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, V. S. de. O conceito de liberdade de Hannah Arendt. In: CORREIA, A.; NASCIMENTO, M. (Orgs.) **HANNAH ARENDT: entre o passado e o presente.** Juiz de Fora: UFJF, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Unioeste. **PPP do Curso de Pedagogia.** Francisco Beltrão. Resolução CEPE n° 239/1999.

_____. **PPP do Curso de Pedagogia.** Francisco Beltrão. Resolução CEPE n° 155/2003.

_____. **Atas das Reuniões de Colegiado do Curso de Pedagogia.** Francisco Beltrão, 2006.

_____. **Atas das Reuniões de Colegiado do Curso de Pedagogia.** Francisco Beltrão, 2007.

_____. **PPP do Curso de Pedagogia.** Francisco Beltrão. Resolução CEPE n° 374/2007.

_____. **Regulamento das Diretrizes Gerais para os Estágios Supervisionados dos Cursos de Graduação da Unioeste.** Resolução CEPE n° 385, 2008.

_____. **Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, campus de Francisco Beltrão.** Resolução CEPE n° 109, 2008.

_____. **Regulamento do Núcleo de Formação Docente e Prática.** Resolução CEPE nº 085/2010.

_____. Pedagogia – Campus Francisco Beltrão. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/franciscobeltrao/pedagogia>>. Acesso em: 28 out. 2010.

_____. Pedagogia – Campus Cascavel. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia>>. Acesso em: 28 out. 2010.

_____. <http://www.cascavel.unioeste.br/images/CAMPUS>. Acesso em: 28 out. 2010.

_____. <http://www.unioeste.br/reitoria>. Acesso em: 28 out. 2010.

VAZQUÉZ, A. S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. in: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas/SP: Papyrus, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

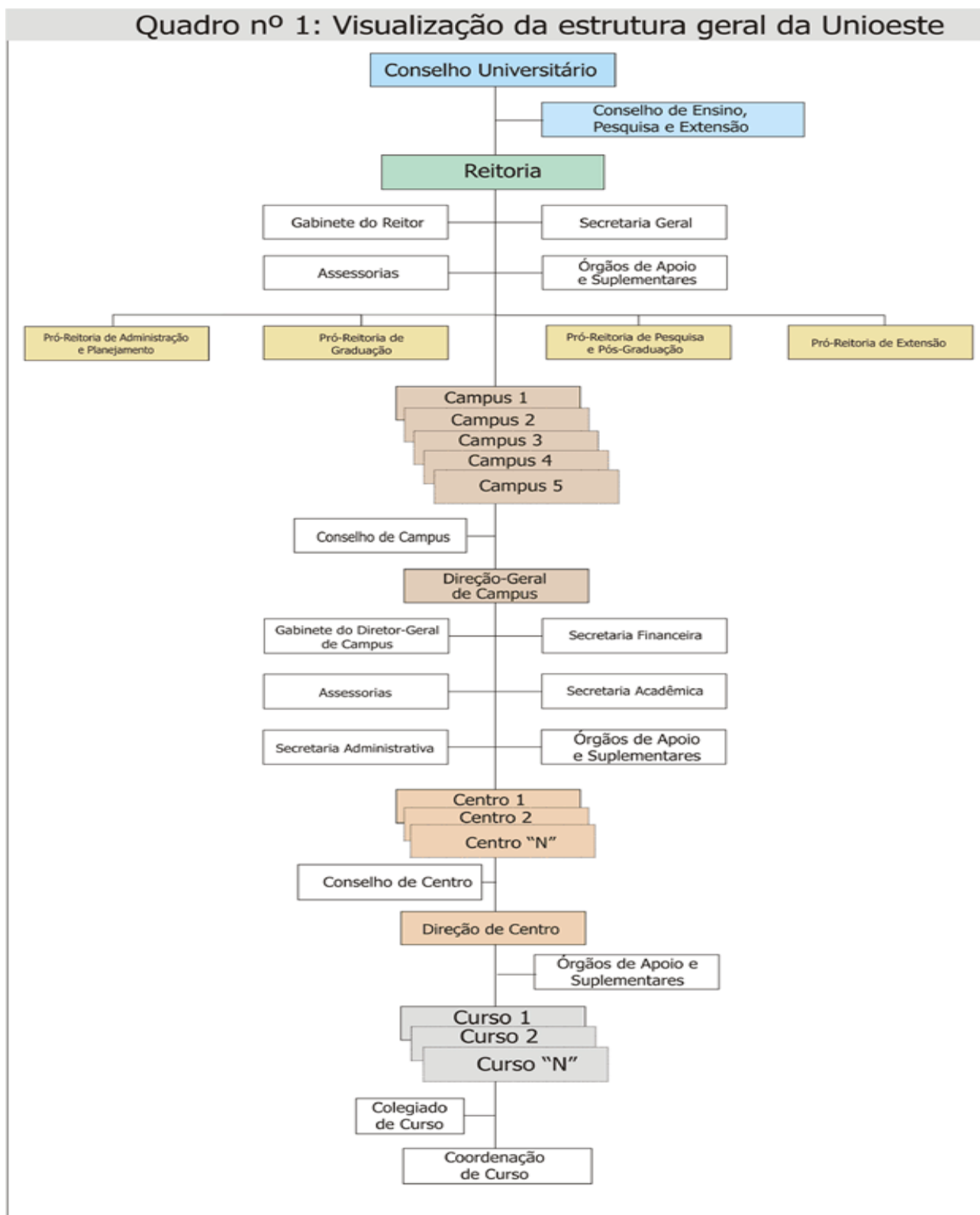
ZANELLA, J. L. A práxis como reflexão do ensino. In: **A METAMORFOSE DA EDUCAÇÃO: o ensino reflexivo à luz da filosofia da práxis.** Dissertação de Mestrado. Guarapuava/PR: UNICENTRO, 1999.

ANEXOS/APÊNDICES

ANEXO A

Estrutura Geral da Unioeste/PR

Quadro nº 1: Visualização da estrutura geral da Unioeste



Fonte: <http://www.unioeste.br/reitoria>

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO

Sob o título “*O Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia – Unioeste/PR: a política (DCNS/CNE/CP-01/2006), os processos e as percepções dos sujeitos*”, este estudo, que culminará na elaboração da Dissertação de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem por objetivo: analisar a (re)configuração dos estágios curriculares supervisionados pós-Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 1/2006) no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da Unioeste, campus Francisco Beltrão/PR, e compreender as percepções atribuídas pelos sujeitos em relação ao estágio e implicações dessa normativa para a formação do Pedagogo.

Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes das participantes em qualquer apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/(a) autor/(a) do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/(a).

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

Os pesquisadores responsáveis pela pesquisa são a Professora Dra. Maria Elly Herz Genro, orientadora, e a candidata a mestre, Berenice Lurdes Borssoi, do referido Programa de Pós-Graduação. Ambas se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/(a) participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

Após ter sido devidamente informado/(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, Identidade n.º _____ concordo em receber a candidata ao título de Mestre em Educação em minha casa, universidade e/ou outro local a ser combinado, para prestar depoimentos, preencher questionários, disponibilizar documentos sobre o objeto da referida pesquisa.

Quanto à identificação da autoria de meu depoimento opto:

- pela não identificação de meu nome.
 pela identificação de meu nome.

Participante da Pesquisa (assinatura) _____

Pesquisadora (assinatura) _____

Francisco Beltrão, _____ de _____ de 2011.

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

- 1- Como foi o processo de (re)organização do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia nesta universidade após as Diretrizes Curriculares Nacionais/2006, sabendo da flexibilização curricular afirmada por esse documento?
- 2- Quais foram as maiores dificuldades nesta (re)configuração dos estágios?
- 3- Que sentido você atribui ao estágio? Considera uma experiência significativa para a formação? Por quê? Qual é sua concepção de estágio curricular?
- 4- Sendo o estágio um componente articulador da teoria e prática durante todo o curso, como você percebe essa simbiose/associação?
- 5- Na condição de professor(a) do curso, orientador(a) e supervisor(a) de estágio (e/ou na função de coordenador(a) de estágio/coordenador(a) de curso), quais são as maiores dificuldades encontradas na realização do estágio pelos acadêmicos?
- 6- Quais são as estratégias de superação das dificuldades encontradas durante o estágio supervisionado?
- 7- Em sua opinião, que implicações houve na formação do Pedagogo após as DCNP/2006? Como docente do curso, o que você espera da formação desse profissional? (Quais são as expectativas?)
- 8- O Estágio Curricular Supervisionado como está configurado hoje no curso, sob as DCNP/2006, contribui para a dimensão instrumental e/ou para a dimensão crítica da formação do Pedagogo? De que forma?

Obrigada.

APÊNDICE C

Tabela 1. – Sistematização de Análise das DCNs do Curso de Pedagogia

Curso de Pedagogia	Diretrizes Curriculares Nacionais – Pedagogia
Finalidade	Formação inicial para o exercício da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.
Docência	Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. OBS: as atividades docentes compreendem, também, a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.
Princípios	Interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.
Objetivo	Formar profissionais para exercer funções de: a) Magistério da Educação Infantil; b) Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; c) Magistério nos cursos de Ensino Médio, modalidade Normal; d) Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos; OBS: o Colegiado tem autonomia de escolher a área para habilitar, tendo como prioridade a formação dos itens a e b.
Perfil do Licenciado (competências e habilidades)	Estar apto a: - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; - 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;

	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares; - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental pedagógicas; - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.
Estrutura do Curso	<p>I – <i>Núcleo de estudos básicos</i> - a diversidade e a multiculturalidade da sociedade educacional brasileira.</p> <p>II – <i>Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos</i> - áreas de atuação profissional, atendendo diferentes demandas sociais.</p> <p>III – <i>Núcleo de estudos integradores</i> - formação de caráter prático, seminários, estudos curriculares e atividades comunicativas e de expressão cultural.</p>
Duração do Curso	Carga horária mínima de 3.200 horas.
Integralização do Curso	<ul style="list-style-type: none"> - disciplinas, seminários e atividades de natureza teórica; - práticas de docência e gestão educacional; - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão; - estágio curricular realizado durante o curso, assegurando a experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências.

Fonte: Resolução CNE/CP nº 1/2006. Elaborado pelo autor.

APÊNDICE D

Tabela 3- Relação dos Cursos de Licenciatura – Unioeste/PR

Curso	Campus	Turno
Ciências Biológicas	Cascavel	Noturno
Ciências Sociais	Toledo	Noturno
Educação Física	M. C. Rondon	Integral
Enfermagem	Cascavel/Foz do Iguaçu	Integral
Filosofia	Toledo	Matutino/ Noturno
Geografia	Francisco Beltrão/ M. C. Rondon	Noturno
História	M. C. Rondon	Matutino/ Noturno
Letras Português/Espanhol	Cascavel/ Foz do Iguaçu/ M. C. Rondon	Matutino
Letras Português/Inglês	Cascavel/ Foz do Iguaçu/ M. C. Rondon	Matutino
Letras Português/Italiano	Cascavel	Matutino
Letras Português/Alemão	M. C. Rondon	Noturno
Matemática	Cascavel/ Foz do Iguaçu	Noturno/Vespertino
Pedagogia	Cascavel/ Foz do Iguaçu/ Francisco Beltrão	Matutino/Noturno
Pedagogia para Educadores do Campo	Cascavel	
Licenciatura para Educadores do Campo, com ênfase em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e Matemática	Cascavel	
Química	Toledo	Noturno

Fonte: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/nufope>. Elaborado pelo autor.

APÊNDICE E

Quadro 2. – Análise Geral do PPP de 2008 –
Curso de Pedagogia – Unioeste, Campus de Francisco Beltrão/PR

Pedagogia Unioeste		Projeto Político- Pedagógico - 2008
Concepção	- Formação do homem como sujeito histórico, cuja constituição é coletiva e decorrente das relações que se estabelecem entre a formação educativa e o contexto social do qual faz parte esse sujeito.	
Finalidade	- Formação de professores para o exercício da docência em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; - Formação de professores para a atuação nos processos e procedimentos no âmbito da Gestão Escolar, articulados com e/ou aos saberes da docência.	
Princípios	Interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética, tendo como foco a formação para a docência e para a gestão de processos educativos em instituições de ensino escolar e não escolar.	
Objetivos	Formar o professor-gestor, onde a <i>pesquisa</i> se constitui na referência para o constante repensar a formação e para redimensionar ações e reflexões que a (re)situem nas configurações culturalmente produzidas; e a <i>extensão</i> possibilita o campo de ação-reflexão-ação, caracterizando-se como o “lugar” em que ensino e pesquisa se associam para a constituição do processo educativo.	
Perfil do Profissional (Competências e Habilidades)	Formar um profissional para os saberes pedagógicos específicos, devendo ser conciliada com a formação política*, para que: - compreenda a educação como uma prática social e a educação escolar como um saber elaborado, em ambos os casos, constituídas e constituintes de/por uma cultura historicamente situada; - conceba a educação pública como um direito universal, gratuito, obrigatório e laico; - responda às necessidades de compreensão das contradições históricas na perspectiva de apontar elementos para a superação das desigualdades; - reflita sobre a multiplicidade de práticas pedagógicas gestadas no interior das escolas, propondo como alternativa às práticas discriminatórias práticas pedagógicas emancipatórias; - discuta situações do cotidiano escolar, com fundamentação teórico-metodológica, identificando práticas pré-estabelecidas e representações da escola, da sala de aula e do papel do professor, buscando a construção de sua identidade profissional e de sua autonomia docente; - elabore projetos pedagógicos que contemplem a pluralidade das demandas da sociedade, da multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e da diversidade sócio cultural; - construa a sua prática pedagógica com uma postura de pesquisador, buscando encontrar formas de agir adequadas ao contexto de seu trabalho docente; - domine os conhecimentos básicos das diferentes áreas de conhecimento ensinadas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e aqueles necessários à gestão escolar.	
Estrutura do Curso	Formação Geral	- Formação de profissionais para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, de unidades e de projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional.
	Formação Específica	- Formação de professores com vistas à atuação nas diferentes etapas – Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental; - Formação de professores para a atuação no âmbito da gestão escolar no que se refere às funções da administração, orientação e supervisão escolar, a partir da articulação com os saberes da

		docência; - Domínio dos conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento/ do saber da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar.
Duração do Curso	do	3.332 horas
Tempo de integralização	de	Mínimo 4 anos Máximo 7 anos

* Formação Política aqui é entendida como necessária para que o futuro educador seja capaz de compreender e intervir na relação social que o cerca.

Fonte: Resolução CEPE n°. 374/2007 – Unioeste, PPP, 2008. Elaborado pelo autor.

APÊNDICE F

Quadro 3- Estrutura Curricular – PPP de 2008 –
Curso de Pedagogia – Unioeste, Campus Francisco Beltrão/PR.

ESTRUTURA CURRÍCULAR - anual	
Disciplina do 1º ano	C/H
Sociologia da Educação I	68
Filosofia da Educação I	68
Psicologia da Educação I	68
História da Educação I	102
Metodologia da Pesquisa em Educação	68
Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva	136
Didática I	102
Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado I	136
Disciplina do 2º ano	
Sociologia da Educação II	102
Filosofia da Educação II	102
Psicologia da Educação II	102
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil	102
Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar I	136
História da Educação II	68
Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado II	136
Disciplina do 3º ano	
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa	136
Didática II	68
Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais	102
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática	136
Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar II	102
Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil	68
Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III	226
Disciplina do 4º ano	
Currículo Escolar	102
Política Educacional	102
Literatura Infantil	68
Educação, Corpo e Movimento	68
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História	68
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Geografia	68
Artes e suas Manifestações	68
Libras	68
Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado IV	226
Total de Disciplinas	3172
Atividades Acadêmicas Complementares	160
Total do Curso	3332

Fonte: Resolução CEPE n°. 374/2007 – Unioeste, PPP, 2008. Elaborado pelo autor.

APÊNDICE G

Quadro 4. – Estrutura Curricular e respectivos Núcleos apontados pelas *DCNPs* – PPP de 2008 – Curso de Pedagogia – Unioeste, Campus Francisco Beltrão/PR.

Estrutura Curricular e Respektivos Núcleos de Estudos (DCNs)	
Formação Geral - Núcleo de Estudos Básicos	
Áreas/matérias	C/H
Sociologia da Educação	170
Filosofia da Educação	170
História da Educação	170
Psicologia da Educação	170
Didática	170
Política Educacional	102
Currículo	102
Pesquisa em Educação	68
Educação Especial e Inclusiva	136
Formação Geral - Núcleo de Aprofundamentos e Diversificação de Estudo	
Libras	68
Subtotal	1326
Formação Diferenciada - Núcleo de Estudos Básicos	
Áreas/matérias	
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil	102
Literatura Infantil	68
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa	136
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática	136
Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais	102
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História	68
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Geografia	68
Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil	68
Artes e suas Manifestações	68
Educação, Corpo e Movimento	68
Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	238
Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado	724
Subtotal	1846
Atividade Acadêmica Complementar – Núcleo de Estudos Integradores	
Atividades teórico-práticas (ACC)	160
Total do Curso	3332

Fonte: Resolução CEPE n°. 374/2007 – Unioeste, PPP, 2008. Elaborado pelo autor.

APÊNDICE H

Tabela 4. – Equivalência dos Currículos – PPP de 2008 –
Curso de Pedagogia – Unioeste, Campus Francisco Beltrão/PR.

CURRÍCULO 2004		CURRÍCULO 2008	
Disciplina	C/H	Disciplina	C/H
História da Educação	102	História da Educação I	102
História da Educação no Brasil	68	História da Educação II	68
Filosofia da Educação I	68	Filosofia da Educação I	68
Filosofia da Educação II	102	Filosofia da Educação II	102
Psicologia da Educação I	68	Psicologia da Educação I	68
Psicologia da Educação II	136	Psicologia da Educação II	102
Sociologia da Educação I	102	Sociologia da Educação I	68
Sociologia da Educação II	68	Sociologia da Educação II	102
Estágio Supervisionado I	68	Prática de Ensino e Pesquisa I (Estágio Supervisionado I)	136
Estágio Supervisionado II	68	Prática de Ensino e Pesquisa II (Estágio Supervisionado II)	136
Estágio Supervisionado III	136	Prática de Ensino e Pesquisa III (Estágio Supervisionado III)	226
Estágio Supervisionado IV	136	Prática de Ensino e Pesquisa IV (Estágio Supervisionado IV)	226
Metodologia da Pesquisa em Educação	68	Metodologia da Pesquisa em Educação	68
Linguagens: produção e recepção	68	-----	---
Didática I	102	Didática I	102
Didática II	68	Didática II	68
Linguística Aplicada à Alfabetização	68	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa	136
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa	102		
Política Educacional	102	Política Educacional	102
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil I	68	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil	102
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil II	68		
Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar I	68	Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar I	136
Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar II	68		
Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar III	136	Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar II	102

Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais	68	Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais	102
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História	68	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História	68
		Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil	68
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia	68	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Geografia	68
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática	68	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática	136
Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Artes	136	Artes e suas Manifestações	68
		Literatura Infantil	68
Teorias do Currículo	102	Currículo Escolar	102
Educação e Corpo	68	Educação, Corpo e Movimento	68
Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva I	68	Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva	136
Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva II	68		
-----	---	Libras	68

Fonte: Resolução CEPE n°. 374/2007 – Unioeste, PPP, 2008. Elaborado pelo autor.