



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MÔNICA LUIZ DE LIMA RIBEIRO

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS:
a configuração da docência expressa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Uberlândia**

Uberlândia/MG

2010

MÔNICA LUIZ DE LIMA RIBEIRO

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS:
a configuração da docência expressa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Uberlândia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientação: Professora Dra. Maria Irene Miranda.

Uberlândia/MG
2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R484d Ribeiro, Mônica Luiz de Lima, 1979-
Diretrizes curriculares nacionais : a configuração da docência expressa
no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de
Uberlândia [manuscrito] / Mônica Luiz de Lima Ribeiro. - 2010.
147 f. : il.

Orientadora: Maria Irene Miranda.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Progra-
ma de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Ensino - Teses. 2. Educação - Estudo e ensino - Teses. I. Miranda,
Maria Irene. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

MÔNICA LUIZ DE LIMA RIBEIRO

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS:
a configuração da docência expressa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Uberlândia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Uberlândia, 26 de fevereiro de 2009

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Irene Miranda
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Ilma Passos Mencastro Veiga
Universidade de Brasília - UNB



Profa. Dra. Marisa Lomônaco de Paula Naves
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Ao meu esposo "Beto" que sempre apostou em meus estudos. Obrigada pela compreensão e esforço para que eu tivesse a tranquilidade de desenvolver essa pesquisa!

AGRADECIMENTOS

Cada pessoa que passa na nossa vida, passa sozinha, porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra. Cada pessoa que passa pela nossa vida passa sozinha, não nos deixa só, porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.

(CHAPLIN, 2009).

A Deus,

Por sua presença constante em todos os momentos da minha vida! E pela interseção de Nossa Senhora Aparecida, São Francisco de Assis, Santo Inácio de Loyola e João Paulo II.

À minha família,

Aos meus pais, que me impulsionaram nos estudos, em especial, a minha mãe, que sempre acompanhou esse processo, e, quando foi preciso, sempre me aconchegava no seu colo!

Ao meu grande amor, Beto, pelo incentivo permanente!

Aos meus irmãos, que sempre apoiaram minhas decisões!

Ao meu sogro e sogra, por todo o apoio que me prestaram!

As minhas cunhadas, ex-cunhadas e aos meus cunhados pelo pensamento positivo para que tudo desse certo!

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, afilhados e afilhadas pelo simples e completo fato de existirem, e, por isso alegrarem ainda mais a minha vida!

Aos meus amigos,

Aos alunos e alunas da turma de Mestrado e Doutorado em Educação da UFU pelas trocas e companheirismo, em especial:

A Sílvia e Rafael, pela amizade construída nesse período, pelo carinho e pela atenção a mim reservada nos momentos de angústia e pelas conversas que me acalmavam e muito me ajudaram!

Cida, Astrogildo, Leonardo e Mário, com quem partilhei momentos de alegria e tristeza, e que sempre souberam me compreender!

À minha orientadora,

Obrigada, Maria Irene, primeiro, por ter me acolhido como orientanda, segundo, por ter acreditado na relevância deste estudo e, conseqüentemente, por ter compartilhado comigo essa difícil tarefa de refletir sobre o curso de Pedagogia. Obrigada pela sua orientação, confiança e apoio!

Aos professores que compuseram a banca de qualificação

Obrigada, Marisa Lomônaco e Robson França, pelas contribuições dadas para o encaminhamento e desenvolvimento dessa pesquisa!

À professora Ilma Veiga,

Com quem aprendi muito e devo parte de meu crescimento intelectual e profissional. Obrigada por sempre acreditar em mim e me fazer acreditar que é possível concretizar sonhos.

A você, o meu eterno obrigada!

À professora Marisa Lomônaco,

Presença constante desde o momento da minha entrada no curso de Mestrado, acompanhando a gênese e evolução desta pesquisa. Obrigada por suas contribuições!

Aos professores suplentes,
Obrigada pela atenção dispensada!

Ao Grupo de Pesquisa de Didática – Brasília,

Meninas, sei que, mesmo distantes, não deixaram de torcer por mim! Obrigada pelo carinho!

Ao Grupo de Pesquisa de Didática – Uberlândia,

Obrigada pelas experiências que me proporcionaram e, também, agradeço pela confiança e carinho!

Aos professores, sujeitos dessa pesquisa,

Pela participação tão espontânea no momento que mais precisava!

Aos professores do Curso de Mestrado,

Agradeço a vocês pelas trocas de experiências e contribuições teóricas que me propuseram durante a minha estadia nesse curso!

À professora Olga Damis,

Obrigada pela atenção, carinho, trocas de experiências e confiança a mim depositada!

Aos funcionários da Faculdade de Educação da UFU,

Pela disposição em prover informações para que eu realizasse esta pesquisa, em especial: Agradeço a “Candinha”, pela disponibilidade em me servir com documentos que versavam sobre o curso de Pedagogia da UFU!

Agradeço ao James e Gianni, pela disponibilidade sempre constante em ajudar!

A pessoas,

Como a aluna do curso de Pedagogia da UFU, Thays de Melo Santos, pelo material emprestado (portifólio-Princípios e Organização de Trabalho do Pedagogo I) no qual encontrei documentos a que, até então, não conseguia ter acesso!

Como a doutora em Educação, Zenilde Durli, que me enviou a sua tese!

Como a mestre Maria Verônica Fonseca, que, mesmo sem me conhecer, gastou seu tempo, para organizar um material sobre a temática currículo, e teve a gentileza de me enviá-lo!

Como a professora Joelma Pires e sua turma - curso de Pedagogia da UFU - (1º ano/ 2009), com os quais pude compartilhar reflexões sobre o meu objeto de estudo, por meio da experiência do Estágio de Docência!

Como Geralda Ferraz, que me colocou diante da arte de atuar no magistério!

Como “Begum” pelas constantes orações e amizade!

À CAPES,

Pelo financiamento que possibilitou a realização deste estudo!

Por fim, agradeço a todos, embora não possa e consiga aqui nomear, que contribuíram, direta ou indiretamente, para que este trabalho se efetivasse!

As possibilidades de um novo amanhã no Ensino Superior estão hoje, sobretudo, em nossas mãos. Não há mais currículo mínimo, que de currículo mínimo às vezes só tinha o nome, tal era o nível de detalhamento do que devia ser seguido por todas as instituições e cursos, independente de suas realidades concretas, de seus quadros de pessoal e história, de suas opções e políticas acadêmicas, de seus projetos, do que professores e alunos pensavam e estavam ou não se propondo construir. É preciso aproveitar e ampliar essa abertura, tornando reais todas as suas possibilidades, no sentido de se construir a universidade que a história está exigindo, que a sociedade e os alunos espera e ela têm direito.

(COELHO, 1998)

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo refletir sobre a configuração da docência, como base comum nacional, conforme preconiza as DCNP de 2006, expressa no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Na perspectiva de estudar um caso específico, a metodologia utilizada privilegiou a abordagem qualitativa, no viés do estudo de caso instrumental, com a utilização da análise documental e entrevistas semiestruturadas, além da revisão bibliográfica constante, procedimentos que foram fundamentais para o alcance do objetivo. Ao buscar compreender a configuração da docência, necessário se fez pesquisar a evolução histórica do curso de Pedagogia no Brasil e o processo de construção das DCNP (2006). Nesse sentido, o estudo, também, veio a reforçar o quanto a formação do pedagogo é uma tarefa complexa, pois desde sua institucionalização em 1939, já estava presente a dicotomia licenciado e bacharel, teoria e prática, pontos constantes e marcantes no desenvolvimento do referido curso, ou seja, algumas questões não resolvidas no curso são históricas. Além disso, esse estudo, ainda, evidenciou, o longo e conturbado processo de construção das Diretrizes; as imprecisões teóricas desse documento e alguns dos consensos e dissensos apresentados pela comunidade educativa da área, ressaltando que um dos grandes pontos está centrado na concepção de docência, entendida de maneira ampliada, que articula além das tarefas de ensino, as tarefas de gestão e pesquisa. A análise das informações, coletadas junto ao curso de Pedagogia da UFU, permitiu constatar que, a partir da década de 1980, alguns professores envolvidos com esse curso, participaram das discussões travadas em âmbito nacional pelas entidades da área educacional, em especial, ANFOPE e FORUMDIR, de tal forma que incorporaram os princípios defendidos por essas entidades na elaboração de seu PPC. Ao congregarem os princípios e indicações desse movimento no PPC de Pedagogia da UFU a docência foi assumida como a base comum. A concepção dessa base implicou assumir certos princípios, ou seja, foi necessário analisar a teia de inter-relações complexas constituídas a partir dos fios: relação teoria e prática e ênfase na pesquisa como produção de conhecimento; sólida formação teórica e interdisciplinar; gestão democrática; compromisso social, político e ético; trabalho coletivo e interdisciplinar; incorporação da concepção de formação continuada. A partir da análise do PPC de Pedagogia da UFU, evidencia-se que os princípios norteadores que dão forma a docência não se constituem em uniformidades agregadas meramente, no sentido de apenas ocupar um espaço no projeto. Há, no PPC, uma complexidade de elementos, os quais são intercomplementares e indispensáveis para a compreensão e operacionalização do todo. Destacaram-se, nesse processo de configuração, a reestruturação da grade curricular e das atividades acadêmicas; redimensionamento dos conteúdos trabalhados; introdução de novas modalidades pedagógicas; a inserção do estudante no campo de atuação desde as séries iniciais; o pensamento e a ação interdisciplinar, unidade teoria e prática. Todavia, vale ressaltar que um Projeto, por si só, não tem a capacidade de introduzir mudanças nas práticas educativas, nem de criar dinâmicas de ação. Esse processo de mudança requer da comunidade acadêmica do curso de Pedagogia da UFU - coordenador, professores, alunos e técnicos - relações solidárias e cooperativas, em que cada sujeito possa assumir sua parcela de responsabilidade pelo desenvolvimento do Projeto Pedagógico.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais. Projeto Pedagógico. Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Uberlândia. Docência.

ABSTRACT

This work aims to discuss - attempting to reach a better understanding - the role played by the act of teaching as a common basis, suggested by the Brazilian National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course of 2006, expressed in the pedagogical project of this course - PPC - at Universidade Federal de Uberlândia - UFU. In order to study a specific situation, the methodology chosen was supported by the qualitative boarding, in the bias of the study of the instrumental case, with the use of documentary analysis and semistructuralized interviews, beyond constant bibliographical revision, procedures that were basic to reach the initial purpose. When searching the understanding of the configuration of the act of teaching, it turned out to be necessary to search the historical evolution of the Pedagogy Course in Brazil and the process of construction of the Brazilian National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course of 2006. As it was developed the work reinforced the formation of the pedagogue as a complex task, since its institutionalization in 1939, when it was already present the dichotomy between the one who holds a university degree and the bachelor, between practice and theory, common and remarkable points in the development of the related course; that is, some unanswered questions about the course are historical. Moreover, this study tries to make evident the long and troubled process of construction of the curriculum guidelines; its theoretical inaccuracies and some of the consensuses and dissents presented by the educative community of the area, standing out that one of the great points is centered in the conception of teaching, understood in extended way, that articulates beyond the education tasks, the tasks of management and research. The analysis of the information collected within the Pedagogy Course of UFU, showed that, from the decade of 1980 on, some professors of this course, participated of the discussions carried on in national scope by the entities of the educational area, in special, ANFOPE and FORUMDIR, in order to incorporate the principles defended by these entities in the construction of its PPC. When congregating the principles and indications of this movement in the PPC of the Pedagogy Course of UFU teaching is assumed as the common basis. The conception of this base implied in assuming certain principles, that is, it was necessary to analyze the complex Inter-relational net established by: the relation between practice and theory and emphasis in the research as knowledge production; solid and interdisciplinary theoretical formation; democratic management; social, ethical and political commitment; collective and interdisciplinary work; incorporation of the conception of continued formation. From the analysis of the PPC of the Pedagogy Course of UFU, it turns evident that the guiding principles that give shape to the act of teaching do not constitute merely in aggregate uniformities only in order to take place in the project. There is in the PPC a complexity of elements, which are complementary and essential for the understanding and functioning of the whole project. The following aspects turned out to be distinguished in this process of configuration: reorganization of the curricular structure and the academic activities; resizing of the worked concerns and matters; introduction of new pedagogical modalities; insertion of the student in the acting field since the initial series; interdisciplinary thought and action, theoretical and practical unity. However, it is important to stand out, that a project, by itself, does not have the capacity to introduce practical changes in the educative practices, nor to create dynamic action. This process of change requires the academic community of the Pedagogy Course of UFU - coordination, professors, pupils and technicians - solidary and cooperative relations, where each citizen can assume its share of responsibility for the development of the pedagogical project.

Keywords: National curriculum guidelines. Pedagogical project. Pedagogy course. Universidade Federal de Uberlândia. Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - Quadro de coerência - visão geral da pesquisa.....	28
FIGURA 1 - Área de Formação dos Professores do Curso de Pedagogia da UFU - Ano 2009.....	37
QUADRO 2 - Características gerais dos participantes da pesquisa.....	38
QUADRO 3 - Disciplinas do Currículo do Curso de Pedagogia - Bacharel em Pedagogia (1939).....	43
QUADRO 4 - Disciplinas do Currículo do Curso de Pedagogia - Bacharel e Licenciado em Pedagogia (1962b).....	47
QUADRO 5 - Síntese das Temáticas discutidas nos eventos acadêmicos promovidos pelo curso de Pedagogia e pela FACED (1996-2005).....	94
QUADRO 6 - SÍNTESE- Estrutura Curricular (2005/2006).....	119

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES-SN -	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, Sistema Nacional
ANFOPE -	Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores
ANPAE -	Associação Nacional de Políticas e Administração em Educação
ANPEd -	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CBE -	Conferência Brasileira da Educação
CEB -	Câmara de Educação Básica
CEDES -	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEEP -	Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CEPAE -	Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
CFE -	Conselho Federal de Educação
CFPD -	Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES -	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CNE/CP -	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CONARCFE -	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONFACED -	Conselho da Faculdade de Educação
CONGRAD -	Conselho de Graduação
CONJUR -	Consultoria Jurídica do Ministério da Educação
DCNP -	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura
DCNs -	Diretrizes Curriculares Nacionais

DIREN -	Diretoria de Ensino de Graduação
ENDIPE -	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FACED -	Faculdade de Educação
FACEU -	Faculdade de Ciências Econômicas de Uberlândia
FAFIU -	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia
FEBE -	Fundação Educacional de Brusque
FEMECIU -	Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia
FHC -	Fernando Henrique Cardoso
ForGRAD -	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
FORUMDIR -	Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades, Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
GT -	Grupo de Trabalho
GTPE -	Grupo de Trabalho de Política Educacional
IES -	Instituições de Ensino Superior
IFES -	Instituições Federais de Ensino Superior
ISE -	Institutos Superiores de Educação
LDBN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS -	Língua Brasileira de Sinais
MEC -	Ministério da Educação
MTP -	Métodos e Técnicas de Pesquisa
PIPE -	Projeto Integrado de Prática Educativa
PNE -	Plano Nacional de Educação
POTP -	Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo
PPC -	Projeto Pedagógico de Curso
PPP -	Projeto Político-Pedagógico

PUC/PR -	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SBPC -	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SER -	46ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia
SESu -	Secretaria de Educação Superior
SESu/MEC -	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
Sind-UTE -	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais, Uberlândia
SME -	Secretaria Municipal de Educação
UCG -	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
UFAL -	Universidade Federal de Alagoas
UFG -	Universidade Federal de Goiás
UFPE -	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI -	Universidade Federal do Piauí
UFRGS -	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC -	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU -	Universidade Federal de Uberlândia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UniCEUB -	Centro Universitário de Brasília
USP -	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
CAPÍTULO I	
CAMINHO INVESTIGATIVO.....	30
1.1. Natureza da Pesquisa.....	31
1.2. Estudo de caso e os procedimentos utilizados na pesquisa.....	31
1.3. Contexto geral da Instituição e curso pesquisado.....	34
1.3.1. A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.....	35
1.3.2. O curso de Pedagogia.....	36
1.4. Os participantes da pesquisa.....	38
1.5. A coleta e a análise das informações.....	39
CAPÍTULO II	
PERCURSO HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: GÊNESE E EVOLUÇÃO.....	40
2.1. A institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil.....	41
2.2. O curso de Pedagogia no contexto legal da década de 1960.....	46
2.3. Conjuntura legal do curso de Pedagogia a partir da década de 1970.....	52
CAPÍTULO III	
DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA (2006): CONSTRUÇÃO E EMBATE.....	59
3.1. Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia: alguns antecedentes.....	61
3.2. Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia: dissensos e consensos.....	71
3.2.1. A docência como base comum nacional: desenvolvimento e discordâncias.....	77
CAPÍTULO IV	
O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: A EXPRESSÃO DE UMA POSSIBILIDADE.....	85

4.1. Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (2005/2006): discussão interna.....	86
4.2. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (2005/2006): configuração da docência.....	97
4.2.1. Entre fios e teias: a configuração da docência a partir dos princípios norteadores.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	138

APÊNDICE

Apêndice A - Roteiro da Entrevista semiestruturada

Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido

Considerações Iniciais...

A produção acadêmico-científica sobre a formação dos profissionais da educação, ao longo das últimas décadas, tem crescido significativamente e conta com a contribuição de vários autores que a estudaram e a estudam sob vários vieses: formação inicial e continuada, prática docente, identidade docente, docência universitária, saberes docentes, formação pedagógica, condição de trabalho dos professores e outros.

Um estudo realizado por André et al. (1999) mostrou que o foco das dissertações e teses, nos Programas de Pós-Graduação em Educação do país, defendidas no período de 1990-1996, em sua grande parte, versava sobre formação inicial, e, com menos ênfase, outras abordavam o tema da formação continuada, da identidade e profissionalização docente. O curso de Pedagogia, como campo empírico para suscitar reflexões e produzir conhecimento sobre as temáticas referidas, havia sido pouco estudado. Conforme as autoras (1999, p. 303): “O curso Normal é o mais estudado. O curso de licenciatura também é alvo de muitas pesquisas, enquanto o curso de Pedagogia é pouco investigado”.

Com relação aos artigos de periódicos¹ analisados por André et al. (1999), os temas abordados nos 115 artigos, publicados no período de 1990-1997, tratavam de identidade e profissionalização docente; formação continuada; formação inicial; e prática pedagógica. Nesse meio de divulgação, as autoras notaram um destaque no estudo com as licenciaturas, porém, com relação ao curso de Pedagogia, a investigação nesse *locus* de formação ainda era reduzida.

Essas mesmas autoras, ao analisarem 70 estudos apresentados no Grupo de Trabalho - GT - Formação de Professores, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd - no período 1992-1998, ressaltaram que os principais temas discutidos nos trabalhos foram: formação inicial; formação continuada; identidade e profissionalização docente; prática pedagógica; e revisão de literatura. A temática formação inicial foi um pouco mais expressiva no contexto do curso de Pedagogia, com enfoque nos movimentos de reformulação do curso no país; nas deficiências desses cursos e representações relacionadas à experiência familiar na relação professor-aluno. (ANDRÉ et al., 1999).

Mesmo tendo um número significativo de produções acadêmico-científicas sobre a formação dos profissionais da educação, estudos sobre o curso de Pedagogia, até meados do final da década de 1990, como foi sinteticamente apresentado por meio do estudo realizado

¹ Foram selecionados pelas autoras dez periódicos: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Tecnologia Educacional; Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP; Teoria e Educação; Cadernos Cedes; Educação e Realidade; Educação & Sociedade; Em Aberto e Revista Brasileira de Educação. (ANDRÉ et al., 1999).

por André et al. (1999), eram exíguos. Entretanto, a partir desse momento, em especial, após divulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN - nº 9.394/1996, as produções acerca do curso de Pedagogia começaram a ser mais expressivas no campo educacional. A promulgação dessa Lei em 1996, em particular, no que tange aos arts. nº 62, 63 e 64, configurou os Institutos Superiores de Educação - ISE - além das Universidades, a formar professores para atuarem na Educação Básica e, também, designou os cursos de Pós-Graduação - apesar de já ter o curso de Pedagogia - como instâncias formadoras de profissionais para as tarefas não docentes.

Outros fatores, igualmente, contribuíram para o aumento das reflexões acerca do curso de Pedagogia, esses ligados, também, às normatividades legais. Um ano após aprovação da LDBN nº 9.394/1996, iniciaram-se as discussões para a construção das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, por meio da convocação expedida pelo Ministério da Educação - MEC - mediante o Edital nº 04, de 04 de dezembro de 1997. Nesse momento, foram instituídas as Comissões de Especialistas de cada área de ensino, o que contribuiu para os debates em torno da formação dos profissionais em nível superior. Todo esse processo se constituiu num fator contributivo para o aumento de produções científicas no campo do curso de Pedagogia.

Outro fator, com grande cunho significativo para o desenvolvimento de discussões acerca do curso em questão, foram, e estão sendo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura - DCNP (2006) - uma vez que essas Diretrizes, homologadas pelo Parecer Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP - nº 05/2005 (BRASIL, 2006a), Parecer CNE/CP nº 03/2006 (BRASIL, 2006b), e pela Resolução MEC/CNE nº 1 (BRASIL, 2006c), são o resultado de um longo e conturbado processo de elaboração.

Ao considerar que a solicitação da Secretaria de Educação Superior do MEC - SESu - junto às Instituições de Ensino Superior - IES - para o envio de propostas à elaboração das Diretrizes curriculares para os cursos de graduação, data de 1997, até a aprovação das DCNP (2006), levaram quase dez anos marcados por intensas e calorosas discussões, disputas de posição e negociação de consensos.

Ao revisitar a literatura da área produzida e divulgada neste início de século XXI, reafirmo que os fatores legais se constituíram em molas propulsoras para o aumento de reflexões acerca do curso de Pedagogia. Muitos são os artigos publicados em periódico e em eventos científicos do campo da educação que tratam das Diretrizes Curriculares para o curso

de Pedagogia como por exemplo, o artigo de Aguiar e Mello (2005) abordou a problemática das Diretrizes e orientações curriculares do curso de Pedagogia, considerando o contexto socioeducacional brasileiro e o debate na área. Já o artigo produzido por Scheibe (2007) trouxe discussões e embates acerca da definição das Diretrizes Curriculares.

Libâneo (2006a, 2006b), também, concorreu para esse debate, ao trazer sua exposição crítica ao conteúdo do documento das DCNP (2006). O texto escrito por Aguiar e outros (2006), em que os autores analisaram as Diretrizes do curso de Pedagogia, a partir do acervo de conhecimentos teórico-práticos sistematizados pelas principais entidades do campo educacional², igualmente, segue na direção de colaborar para a discussão acerca das DCNP (2006). Além desses estudos, outros realizados por Franco, Libâneo e Pimenta (2007); Rodrigues e Küenzer (2007); Araújo (2006) contribuíram para as reflexões nesse campo.

Nesse âmbito, a dissertação de Vieira (2007) se incluiu nessa polêmica, pois tratou das Diretrizes para o curso de Pedagogia, buscando compreender o processo que culminou na aprovação desse documento legal, assim também como procurou verificar o perfil de pedagogo proposto pelas DCNP (2006). Do mesmo modo, a tese de Durli (2007) colaborou para os estudos acerca do curso, pois a autora apresentou uma pesquisa do processo de construção das Diretrizes para o curso de Pedagogia, evidenciando as concepções em disputa e identificando a articulação do conteúdo da proposta de formação do pedagogo aprovada nas DCNP, em 2006, com as políticas de formação de professores construídas na década de 1990 e com o projeto de formação de educadores elaborado e representado pelas entidades da área educacional.

A revisão de literatura veio reafirmar a importância do presente estudo, pois foram poucos os textos que tratavam da relação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e sua configuração em um Projeto Pedagógico. Como é de se notar, a maior parte dos trabalhos centram-se no debate da construção e/ou avaliação das DCNP (2006) e na reflexão acerca do seu conteúdo. Na perspectiva da relação Diretrizes Curriculares e Projeto Pedagógico, foi possível encontrar artigos, relatórios de pesquisa e uma dissertação, que analisaram sob enfoques diferentes.

O artigo de Carvalho (2008), a exemplo, trouxe, de modo breve, as aproximações e distanciamentos do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília com as DCNP (2006).

² Ao mencionar entidades/associações do campo/área educacional, refiro-me a: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd - Associação Nacional de Políticas e Administração em Educação - ANPAE - Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades, Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR - Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores - ANFOPE, Centro de Estudos Educação & Sociedade - CEDES.

Outro texto, desenvolvido por Diógenes e Sena (2008), apresentou de modo sintético os resultados de uma pesquisa realizada no Centro Universitário de Sete Lagoas, cujo objetivo foi identificar como o corpo docente da Instituição, onde as autoras atuam, estava se adaptando ou não ao novo currículo do curso de Pedagogia modificado à luz das Diretrizes Curriculares.

O estudo realizado por Nascimento e Andrade (2007), por sua vez, discutiu a questão com vistas a contribuir para a reflexão em torno do currículo e das condições e necessidades formativas daqueles que procuram a formação em Pedagogia, esse com base nas DCNP (2006) e no próprio contexto socioeducativo delas.

Ainda, dentro da totalidade desta relação, DCNP (2006), curso de Pedagogia e Projeto Pedagógico, encontrei o artigo de Bordas (2008), o qual teve como objetivo buscar compreender o(s) sentido(s) que assume o conceito de Pedagogia (2000-2006), por meio da leitura interpretativa de Projetos Pedagógicos de cursos desenvolvidos nas IES do país.

Com relação aos relatórios de pesquisa, um foi coordenado por Gatti (2008) e apresentou resultados referentes à análise de currículos, ementas dos cursos de Pedagogia e aspectos relacionados aos editais de concursos públicos para docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como objetivo analisar o que se propõe como disciplinas formadoras nas IES de cursos presenciais de Pedagogia.

Outros relatórios, resultaram de um projeto de iniciação científica, intitulado: “Curso de Pedagogia: hegemonia da docência”, vinculado a outro projeto de iniciação científica denominado “O curso de Pedagogia: projetos em disputa”, ambos de Triches (2007). O primeiro procurou relacionar e discutir, a partir das DCNP (2006), elementos que conduzissem ao entendimento das determinações da nova configuração do curso em que a docência é hegemônica, mas abarcou também a gestão e a organização do sistema de ensino e de instituições educativas e a produção e difusão do conhecimento. O segundo analisou o processo de mudança e as discussões das DCNP (2006) que se instauravam no país, em que mapeou os projetos que disputavam o curso de pedagogia - CNE, ANFOPE, Especialistas e Manifesto dos Educadores - e a incorporação de alguns de seus princípios na versão final das Diretrizes.

A dissertação mapeada foi defendida em 2009, produzida por Moreira, e teve por objetivo investigar as mudanças ocorridas no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS - a partir das DCNP (2006), por meio da análise do currículo vigente e de currículos anteriores.

De tal modo, os estudos sobre a prática das DCNP (2006) no interior dos cursos de Pedagogia não somam um número significativo de produção, até por se tratar de um evento recente, pois as Diretrizes foram aprovadas no ano de 2006.

Todo esse contexto político e pedagógico, pelo qual passa o curso de Pedagogia nos dias de hoje, e a revisão de literatura vieram fortalecer o meu interesse em investigar a temática, que surgiu, ainda, a partir de experiências ao longo da minha formação no curso de Pedagogia e das participações em eventos científicos, oriundas de atuação em atividades no Grupo de Pesquisa do Centro Universitário de Brasília - UniCEUB - Instituição onde tive a oportunidade de concluir o curso de graduação em Pedagogia.

Iniciei o curso de Pedagogia em uma Instituição cuja habilitação era apenas para gestão, e concluí em outra IES, onde me formei habilitada como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mas, durante esse processo dúvidas surgiram; se o curso ora formava o gestor e ora o professor para atuar nos Anos Iniciais da Educação Básica assim, comecei a refletir: a formação do pedagogo depende intrinsecamente da Instituição, de seu Projeto Pedagógico, ou de uma normatividade legal, nacionalmente reconhecida e exercida? Ou de ambos os fatores? Qual seria, então, a base do curso?

A (re)aproximação com o tema, proporcionada, em geral, pelo contexto histórico, político e pedagógico e, em especial, pela aprovação das DCNP (2006), alentou no momento em que percebi a possibilidade de ingressar no curso de Mestrado em Educação, pois comecei a focar minhas leituras em temáticas que versavam sobre o curso de Pedagogia, por meio das quais fui inferindo que esse é um campo conturbado, com constantes oscilações de disputas de poder, que está passando por um processo de mudanças significativas, devido ao advento das Diretrizes, pois tem-se o intento de configurar a docência como uma base comum para os cursos de Pedagogia.

Esse processo de pesquisa será um momento de descoberta, para mim, e, ao mesmo tempo, de contribuição para as discussões nessa área de formação, uma vez que a aprovação dessas Diretrizes levou a desencadear dois processos muito importantes que merecem atenção e estudo.

O primeiro reacende a discussão em torno da identidade do pedagogo, do curso de Pedagogia e da questão da docência como base da formação, em que alguns afirmam que o perfil e as competências reservadas a esse profissional são tão abrangentes que, segundo Rodrigues e Küenzer (2006, p. 191), “[...] 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 às dimensões práticas da ação educativa”. (Grifos das autoras).

Outros ainda apontam que a aprovação das DCNP (2006) constituiu um marco para o curso de Pedagogia, pois a implantação das Diretrizes enfatiza questões, como: a dimensão da pesquisa, a ressignificação do estágio, a articulação teoria e prática e as competências necessárias ao professor. De tal forma, isso, para Diógenes e Sena (2008, p.9), “[...] propicia à formação do Pedagogo uma vertente relacionada à dimensão da pesquisa que assume lugar de destaque, contrapondo a formação eminentemente técnica e fragmentada que por várias décadas caracterizou esse curso”.

O segundo se deve ao fato de as Diretrizes indicarem a necessidade de um novo Projeto Pedagógico para os cursos - PPC - de Pedagogia, o qual, em muitas Instituições, está em fase de implementação e/ou avaliação. Assim, o desenvolvimento desta pesquisa surge em um momento oportuno e propício, justamente porque o processo de reconstrução do PPC é significativo e de forte cunho reflexivo, pois envolve o corpo de profissionais inseridos nessas Instituições, assim como seu alunado, a partir de uma concepção de construção que deve ser coletiva.

De tal modo, pesquisas sobre os diversos aspectos do curso de Pedagogia são significativas no momento, por se constituírem em fontes de discussões para o melhor desenvolvimento desse espaço formativo.

Com o advento das DCNP (2006), um dos aspectos que merecem atenção é a questão da docência, pois a (re)construção dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia passa a tê-la como base. A docência, conforme consta na Resolução nº 01/2006, que instituiu as Diretrizes, é compreendida como:

Art. 2 [...]

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais [sic] 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, 2006c, p. 1).

A configuração da docência como base do curso de formação de professores se constitui numa discussão histórica, sendo debatida desde o final da década de 1970 e início da década de 1980, em específico, na I Conferência Brasileira da Educação (1983) - CBE - pelo movimento de educadores.

A docência, a cada encontro promovido, especialmente, pela ANFOPE, sempre foi um princípio explicitado com mais ênfase, a cada reunião era reafirmada, no sentido de defini-la com maior exatidão. No bojo das discussões realizadas pelas entidades do campo educacional e, também, pelas Comissões de Especialistas do Ensino de Pedagogia - CEEP - a docência não deveria ser expressa como um currículo mínimo, mas como uma concepção básica de formação do educador.

A compreensão da docência na forma como está anunciada nas DCNP (2006) não se limita ao ato de ministrar aula. No entanto alguns teóricos do campo da educação não advogam dessa concepção alargada de docência. Para Libâneo (2006a, p. 220): “A ciência que tem por objeto o ensino, a docência, é a Didática”. Para esse autor, a base de um curso de Pedagogia deveria ser o estudo do fenômeno educativo em sua complexidade.

O estudo de Cruz (2008) revelou, também, uma preocupação de seus entrevistados com relação à ampliação do conceito de docência explicitado nas DCNP (2006). De acordo com a autora (2008, p. 153),

[...] a complexidade parece não residir na docência, mas no receio de secundarização da própria pedagogia, uma vez que a docência, como base, passa a ser o eixo estruturante de todo o curso. Nesse sentido, um aspecto focalizado pelos entrevistados, inclusive por aqueles que não veem problema na docência como base de formação do pedagogo, diz respeito ao conceito de docência subjacente no texto das diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia.

Outros autores, por sua vez, comungam da ampliação reservada à docência no texto das Diretrizes, para Martins (2009, p. 8), “[...] tem-se, assim, a possibilidade de ampliar o ato educativo da docência para uma atividade educativa de fato, em seu sentido mais pleno e não circunscrito à escola”. Aguiar e outros (2006), também, enfatizam que a concepção de docência ao ser expandida, possibilitando uma articulação com a ideia de trabalho pedagógico.

Mesmo não havendo acordo em torno da docência como base comum, que envolve a gestão, a produção e difusão do conhecimento, para Triches (2007), parece “[...] não restar dúvida de que a docência é a questão-chave que define a identidade e ação do profissional formado nesse novo curso de pedagogia, ou seja, é hegemônica”. (TRICHES, 2007, p. 14).

A partir desse cenário, realmente, constitui-se um desafio pesquisar sobre o curso de Pedagogia e a (re) construção de Projetos Pedagógicos para este, com base na docência, que,

além de se pautar numa perspectiva recente, ainda não há consenso em torno da sua concepção.

Além disso, as Diretrizes, conforme Saviani (2008), com quem concordo:

[...] são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivamente no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático [sic] 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 [sic]; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização [...]. (SAVIANI, 2008, p. 67).

Tendo em vista todas essas variáveis no contexto do curso de Pedagogia, em um tempo na qual que a política educacional vem sofrendo variações advindas de organismos internacionais, em que segundo Malanchen e Vieira (2006, p. 2):

As reformas educacionais mundialmente efetivadas nos anos de 1990 e com continuidade nesse novo milênio, procuraram traduzir as demandas colocadas pela lógica do capital. Assim, as reformas postas em prática nos últimos anos partem dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado.

Autores como Catani; Oliveira e Dourado (2001), Rodrigues e Küenzer (2006), ajudam a compreender como as mudanças no curso de Pedagogia estão ligadas com as mudanças na sociedade capitalista e as novas demandas do mercado de trabalho, que exigem flexibilidade profissional.

Assim, realmente, (re) configurar, elaborar um Projeto Pedagógico para o curso de Pedagogia nesse contexto, parece não ser uma tarefa simples. Desse modo, esse processo parece oportunizar debates inesgotáveis sobre o curso de Pedagogia, porém o presente estudo não tem a pretensão de esgotar as discussões, mas trazer contribuições para esse campo de formação.

A importância de pesquisas sobre o curso de Pedagogia se tornam relevantes pelos elementos supracitados, e o foco no curso da UFU é justificado primeiro pelo fato de serem poucos os estudos sobre o curso dessa Instituição, que teve sua institucionalização em 1959.

Sobre essa área de formação específica na referida Instituição, pude revisitar trabalhos acadêmicos, como a dissertação de Fonseca (2001), por exemplo, cujo objetivo foi o de

estudar o processo de formação do educador no curso de Pedagogia da UFU, no período de 1997 a 2000, buscando conhecer as determinações sociais, históricas, econômicas, culturais e educacionais que se estabeleceram no contexto acadêmico-científico.

Nessa direção, ainda, foi possível encontrar a tese de Mendes (2006), em que a autora procurou identificar, nos cursos de licenciatura da UFU, incluindo o curso de Pedagogia, as aprendizagens sobre avaliação propiciadas aos estudantes, também como conhecer e discutir as condições favoráveis para que os estudantes das licenciaturas se tornem professores capazes de realizar a avaliação escolar.

A dissertação de Costa (2008), ao mesmo tempo, insere-se no âmbito das pesquisas que envolvem o curso de Pedagogia da UFU, cuja finalidade foi analisar como o referido curso tem contemplado, em seu Projeto Pedagógico, as questões referentes ao processo de reestruturação do trabalho docente e das políticas para a formação de professores.

Como é de se notar, os estudos concernentes ao curso de Pedagogia da UFU focam vertentes e dimensões diferentes da que foi proposta neste estudo. O levantamento bibliográfico realizado, também, demonstrou que, embora haja pesquisas sobre o curso de Pedagogia, a temática aqui sugerida não possui análises, principalmente na Instituição pesquisada. O que reafirma a importância e singularidade desta pesquisa.

Para entender melhor o processo particular de configuração da docência, como base comum nacional, expressa nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia, seria necessário um curso que tivesse uma tradição na formação em Pedagogia e um Projeto já em vigor, com base nas Diretrizes, por isso, a escolha da UFU; além disso, outros elementos contribuíram para reafirmar a importância de se ter o curso de Pedagogia da UFU como campo a ser investigado. Esse curso teve seu Projeto Pedagógico aprovado no mesmo ano da promulgação das Diretrizes; havia, no seu quadro docente, professores engajados nas discussões nacionais, em especial, as promovidas pela ANFOPE e FORUMDIR; contou com um representante na CEEP; a UFU teve um diretor da Faculdade de Educação - FACED - presidente do FORUMDIR e, ainda, muitos professores do curso de Pedagogia participaram da discussão e re(elaboração) dos PPC das Licenciaturas no âmbito da Instituição UFU.

Este estudo procura contribuir para os debates que já vêm sendo realizados sobre o tema, que é de suma importância para esse momento histórico e de transição vivenciado pelos cursos de Pedagogia. Contudo ressalto que não tenho a pretensão de esgotar o tema, trago a visão de um caso, o caso do curso de Pedagogia da UFU, a partir da investigação de uma possibilidade de configuração das DCNP (2006), no que se refere à docência. Esse recorte na

questão da docência é justificado não apenas pelo fato dela se constituir a base do curso de Pedagogia, mas também por expressar uma nova concepção de docência, a qual extrapola os limites do ato de ministrar aula.

As exposições anteriores vêm reafirmar a importância deste estudo, que tem como questão norteadora:

- Qual a configuração da docência, como base comum nacional, expressa no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia?

Na busca de respostas para essa questão, a presente pesquisa realizou o estudo de caso do curso de Pedagogia da UFU, o qual manifesta uma possibilidade configuração das DCNP (2006), não que seja um exemplo a ser seguido, mas se constitui em um estudo de caso instrumental (ANDRÉ, 2005), que, ao ser analisado, elucida um fenômeno, o entendimento que o curso de Pedagogia da UFU teve, quanto à questão da docência, e como a expressou no seu PPC.

Nessa direção, outras questões específicas foram necessárias para delinear o estudo:

- a) Quais os aspectos condicionantes e relevantes empreendidos pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia para explicitar no seu Projeto Pedagógico uma possibilidade de compreensão das DCNP (2006)?
- b) Como a concepção de docência, preconizada nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, está configurada no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia?

A partir das questões, foi necessária a explicitação do objetivo geral:

- Refletir sobre a configuração da docência, como base comum nacional, expressa no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia.

Para atingir o objetivo geral, foi pertinente:

- a) Analisar os aspectos condicionantes e relevantes empreendidos pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia para explicitar, no seu Projeto Pedagógico, uma possibilidade de compreensão das DCNP (2006).

- b) Analisar como a concepção de docência, preconizada nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, está configurada no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia.

No campo das possibilidades práticas para a formação de profissionais da Educação no âmbito das IES, em especial, no curso de Pedagogia, vivemos um momento histórico, a um só tempo, singular e complexo, pois esses cursos já não são mais norteados por currículos mínimos, mas por uma Diretriz Curricular, que se constitui conforme Coelho (1998, p. 1) em “[...] orientações para a construção de currículos abertos e arejados, que deixem instituições, professores e alunos livres para superar esquemas rígidos, criar novas possibilidades de formação”. Ou seja, cada possibilidade de configuração das DCNP (2006) é um caso específico, que expressará o entendimento que cada comunidade acadêmica, cada IES, cada curso, teve ao elaborar seu PPC à luz das Diretrizes, tendo por base comum a docência.

De tal forma, de modo a dinamizar o estudo, o estruturei em quatro capítulos, desconsiderando como capítulos a parte das considerações iniciais e finais. No primeiro capítulo: **Caminho investigativo**, explico a postura de pesquisa utilizada no estudo, justificando as escolhas dos procedimentos metodológicos para o alcance dos objetivos propostos, e ao mesmo tempo, apresento, de maneira sucinta, a Instituição e o curso pesquisado, além dos participantes da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado: **Percorso histórico do curso de Pedagogia no Brasil: gênese e evolução**, retomo aspectos que compõem a história do curso de Pedagogia e que, paulatinamente, foram desenhando sua evolução histórica. Nesse capítulo, utilizo como procedimentos investigativos: a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. O primeiro permitiu identificar e compreender o curso de Pedagogia no contexto das legislações, o segundo favoreceu o aprofundamento da temática em estudo.

No capítulo III, denominado: **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (2006): construção e embate**, desenvolvo uma reflexão sobre o processo de construção das Diretrizes, bem como os impasses e possibilidades em torno desse documento, sobretudo, no que concerne à docência, constituída a base comum. Para tanto, faço uso da análise de documentos, bem como autores que discutem o tema com pertinência e propriedade.

O capítulo seguinte: **O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFU: a expressão de uma possibilidade** é organizado em dois momentos. No primeiro, analiso a

construção histórica do PPC de Pedagogia da UFU, apresento os aspectos condicionantes e relevantes empreendidos pelo curso de Pedagogia da UFU para expressar, no seu Projeto Pedagógico, uma possibilidade de implementação das DCNP (2006). No segundo momento, discuto como a concepção de docência, preconizada nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, está configurada no PPC de Pedagogia da UFU.

Nas considerações finais, teço minhas reflexões sobre o sentido encontrado pelo curso de Pedagogia da UFU para expressar, em seu PPC, uma configuração da docência, como base comum, no seu sentido ampliado, e, ainda, procuro compartilhar com os leitores algumas reflexões suscitadas ao longo desse processo investigativo.

A seguir, apresento um procedimento denominado quadro de coerência, que sintetiza o estudo, proporcionando uma visão geral da pesquisa.

Quadro de coerência - visão geral da pesquisa			
Questão Geral	Objetivo geral		
Qual a configuração da docência, como base comum nacional, expressa no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia?	Refletir sobre a configuração da docência, como base comum nacional, expressa no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia.		
Questões específicas	Objetivos específicos	Fundamentação teórica	Procedimentos metodológicos
Quais os aspectos condicionantes e relevantes empreendidos pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia para explicitar no seu Projeto Pedagógico uma possibilidade de implementação das DCNP (2006)?	Analisar os aspectos condicionantes e relevantes empreendidos pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia para explicitar no seu Projeto Pedagógico uma possibilidade de compreensão das DCNP (2006).	Documentos legais: Decretos, Decretos-Leis, Leis, Pareceres, Resoluções, documentos da comissão de especialista do ensino de Pedagogia, documentos finais da ANFOPE. Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da UFU; Masetto; Vasconcellos Veiga e outros.	Análise documental Revisão bibliográfica Entrevista semiestruturada
Como a concepção de docência, preconizada nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, está configurada no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia?	Analisar como a concepção de docência, preconizada nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, está configurada no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia.	Documentos legais: Pareceres, Resoluções, documentos da comissão de especialista do ensino de Pedagogia, documentos finais da ANFOPE; Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da UFU; Brzezinski; Cunha; Vázquez; Goodson; Saviani e outros.	Análise documental Revisão bibliográfica Entrevista semiestruturada

Quadro 1 - Quadro de coerência - visão geral da pesquisa

Este estudo, na perspectiva de analisar um caso específico, pautou-se na pesquisa qualitativa, no viés do estudo de caso instrumental, e teve como procedimento investigativo a análise de documentos e entrevistas semiestruturadas, além da revisão bibliográfica constante, aspectos que discuto com mais profundidade no primeiro capítulo.

Caminho Investigativo

Este capítulo se propôs a trazer o percurso teórico e metodológico adotado nesta pesquisa, assim como um retrato sistematizado da Instituição e curso do pesquisado, além de apresentar os participantes deste estudo.

No intento de deixar a leitura um pouco mais dinâmica, divido o capítulo em tópicos.

1.1. Natureza da Pesquisa

A abordagem teórico e metodológica utilizada neste estudo parte do pressuposto de que o conhecimento não se funda em verdades absolutas, universais que perduram para a vida toda, pois as verdades são transitórias, construídas, paulatinamente, em processo contínuo. Assim, é necessário conceber a pesquisa como prática social e entendê-la como produto humano e político.

Nessa perspectiva, a natureza deste estudo pauta-se na pesquisa qualitativa, a qual, conforme Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13), "[...] 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".

Como o objetivo deste estudo foi o de refletir sobre a configuração da docência, como base comum nacional, expressa no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, a opção foi por encaminhar a pesquisa por meio do estudo de caso instrumental, o qual discuto a seguir.

1.2. Estudo de caso e os procedimentos utilizados na pesquisa

O presente trabalho constitui em um estudo de caso que, segundo Stake (1995 apud ANDRÉ, 2005, p. 18-19), “[...] é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”.

O estudo de caso apresenta algumas variações, e como o objetivo desta pesquisa foi o de analisar a possibilidade construída pelo curso de Pedagogia da UFU a partir de um referencial legal, o estudo de caso empregado neste trabalho se constitui no estudo de caso instrumental.

Nesse processo de estudo, conforme André (2005, p. 20): “O foco não é a escola em si, mas os *insights* que o estudo exaustivo de uma unidade podem trazer, para o entendimento dos modos de apropriação das reformas [das Diretrizes, por exemplo] pelos atores sociais”.

No estudo de caso instrumental, de acordo com Stake (1995 apud ANDRÉ, 2005, p. 19), “[...] o interesse do pesquisador pode ser uma questão que um caso particular vai ajudar a elucidar”. Nesse sentido, por ser este um estudo que traz a singularidade de uma possibilidade de configuração das DCNP (2006) dentro de seu contexto e complexidade, desvelando um fenômeno no que se refere à docência, é que reafirmo tratar-se de um estudo de caso instrumental.

Para delinear melhor o estudo de caso, utilizei como procedimentos investigativos a análise de documentos, entrevista semiestruturada realizada com professores, além da revisão bibliográfica em todos os momentos do desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com Phillips (1974 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), são considerados documentos “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Dessa forma, entendo que, na fonte documental, se inserem documentos de arquivos oficiais e escolares, documentos técnicos e documentos pessoais. Desse modo, fazem parte desse tipo de fonte: Leis, Decretos, Pareceres, Resoluções, arquivos escolares, diários pessoais e outros.

A opção de utilizar a análise documental, como um dos procedimentos investigativos é justificada: primeiro, pelo objetivo proposto, que exige uma análise dos documentos de arquivos oficiais e escolares, em seguida, pelas vantagens que esse instrumento oferece, pois, segundo Lincoln (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39),

[...] os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos” [...]. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto [...]. Indicam problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta.

Partindo dessas vantagens proporcionadas pelo uso das fontes documentais, nesta pesquisa utilizei documentos, como: Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939; Parecer nº 251/1962; Resolução nº 01/1962; Parecer nº 252/1969; Resolução nº 2/1969; Lei nº 9.394/96; Parecer nº 5/2005; Resolução nº 1/2006; Documentos produzidos pela ANFOPE; Proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia da CEEP (1999, 2002); Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFU (1983, 1986, 1992, 1996, 2005) e outros.

Foram levantados alguns benefícios quanto à utilização da análise de documentos, no entanto há também desvantagens que devem ser consideradas, como, por exemplo, muitos dos documentos são amostras não representativas dos fenômenos presentes no contexto descrito. Explico: no ambiente escolar, a exemplo, muitos eventos que acontecem no cotidiano da sala de aula, nas reuniões pedagógicas, na relação professor e aluno, na relação professor e professor não são explicitadas no Projeto Pedagógico da escola, devido à complexidade do cotidiano escolar; por isso, somente o uso de fontes documentais para alcançar os objetivos traçados neste estudo não foram suficientes.

Nesse intento, houve a necessidade de utilizar da entrevista semiestruturada. A entrevista foi usada como forma de elaborar informações, na intenção de buscar a expressão da subjetividade do sujeito, pois o uso de instrumentos abertos, segundo Gonzáles Rey (2002, p. 81-82) “[...] facilita a expressão do sujeito em toda a sua complexidade e aceita o desafio que implica a construção de ideias e conceitos sobre a informação diferenciada que expressam os sujeitos estudados”.

Utilizo a entrevista semiestruturada, como sendo aquela “[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Para a escolha da amostra de participantes - professores - que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa considerei, primeiro, que o professor fosse do quadro efetivo, uma vez que esse aspecto reforça o vínculo profissional com o curso e com a Instituição; segundo, que esse professor tivesse atuado no currículo anterior ao proposto no PPC (2005/2006)³, pois, com isso, se esperava que ele fornecesse elementos sólidos, a partir de sua experiência anterior, que contribuisse para que ele percebesse as mudanças sofridas no curso com o advento das DCNP (2006).

Com relação aos alunos convidados a participar da entrevista semiestruturada, a minha intenção inicial, até pelo objetivo proposto, era de entrevistar aqueles que tivessem participado da construção do PPC de Pedagogia da UFU. Contudo não foi possível realizar a entrevista com o aluno. O primeiro que procurei foi uma aluna que se mostrou bastante prestativa em ajudar, mas, depois, alegou não se lembrar dos passos do processo de discussão para elaboração do Projeto, sugerindo que, talvez, fosse melhor eu procurar outros. Todavia, ela me indicou um segundo aluno, o qual declarou que não poderia contribuir, uma vez que

³ Nessa pesquisa ao redigir 2005/2006, 2005 se refere à implantação do Projeto e 2006 ao ano que iniciou o processo de implementação do PPC.

participou apenas da reunião do colegiado para a aprovação do Projeto. A terceira aluna por mim procurada, também, se mostrou pronta a colaborar, mas ela mesma explicou que não saberia dizer se poderia atender às minhas expectativas, pois participou mais das discussões externas a UFU.

Desse modo, fica evidente que os alunos, por vários motivos, não participaram de forma efetiva das discussões, embora fossem chamados a estar presentes nos diferentes momentos de elaboração e implementação do PPC.

Assim, entrevistei somente professores, classificando-os em dois grupos. O primeiro foi formado por professores que participaram da construção do PPC e, o segundo, de professores que não participaram da construção do PPC, mas que, atualmente, atuam em sua implementação.

A construção de grupos se justifica pelo entendimento de que, vivenciando dois momentos importantes dentro da constituição da proposta e sua implementação, esses professores poderiam fornecer informações e percepções que possibilitassem uma compreensão mais abrangente da configuração do PPC de Pedagogia da UFU a luz das DCNP (2006).

Para ambos os grupos foi utilizado o mesmo roteiro de entrevista (APÊNDICE A), porém duas perguntas, diretamente relacionadas ao processo de construção, não foram feitas aos professores que não participaram das discussões de construção do PPC.

A revisão bibliográfica que permeou o estudo se constituiu em fontes diversas de informações escritas, para recolher aquelas gerais ou específicas a respeito de um tema. Assim, publicações impressas ou digitais em forma de livros, artigos, periódicos, dissertações, teses, apostilas, dentre outros, são consideradas fontes bibliográficas.

1.3. Contexto geral da Instituição e curso pesquisado

Em 1969, pelo Decreto-Lei nº 762, foi autorizado o funcionamento da Universidade de Uberlândia, formada pelas Instituições isoladas de Ensino Superior⁴ já existentes na cidade a partir de 1957. Nessa época, a Universidade contava com treze cursos, entre eles, o de Pedagogia, inserido na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia - FAFIU - o que reafirma a tradição da referida Instituição para a formação nessa área.

⁴ As Faculdades Isoladas, inicialmente, foram: I - Faculdade de Engenharia; II - Faculdade de Direito de Uberlândia; III - Faculdade de Ciências Econômicas de Uberlândia - FACEU; IV - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia - FAFIU; V - Conservatório Musical de Uberlândia. Em 1969 a Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia - FEMECIU. (BRASIL, 1969)

Nove anos mais tarde, em 24 de maio de 1978, por disposição do Decreto-Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978, a Universidade foi federalizada e recebeu o nome atual - Universidade Federal de Uberlândia.

A UFU expandiu e hoje possui quatro campi: Santa Mônica, Umuarama e Educação Física, estes três em Uberlândia e, ainda o Campus do Pontal, na cidade de Ituiutaba. Com relação aos cursos de nível superior, houve um aumento acima de 300%, os quais estão distribuídos no campo das Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde; Engenharias, Ciências Exatas e da Terra, e Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Lingüística, Letras e Artes. O curso de Pedagogia faz parte do campo das Ciências Humanas e está inserido no âmbito da FACHED.

Segundo dados encontrados no próprio sítio da UFU, a sua comunidade, hoje, é constituída por, aproximadamente, 16.000 alunos matriculados nos diferentes cursos de Graduação, Pós-Graduação, Ensino Fundamental, Educação Profissional de nível técnico e ensino de Línguas Estrangeiras, tem em torno de 1.300 professores e cerca de 3.300 funcionários técnico-administrativos (UFU e Fundações). (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2009a).

1.3.1 A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia

A Universidade Federal de Uberlândia, ao ser federalizada, foi estruturada em torno de três Centros: Ciências Humanas, Letras e Artes; Ciências Exatas e Tecnologia ; e Ciências Biomédicas, os quais reuniam Departamentos estruturados a partir de subáreas correspondentes. Primeiramente, a área da educação estava agrupada no antigo Departamento de Pedagogia, que congregava, ainda, professores da área de Filosofia.

Em 1987, esse Departamento foi subdividido em três unidades acadêmicas: Departamento de Filosofia; Departamento de Fundamentos da Educação; e Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica.

No ano de 2000, após várias discussões efetuadas no interior da Universidade, a UFU implantou o Estatuto e o Regimento Geral, a partir dos quais foram extintos os antigos Centros e criadas novas Unidades Acadêmicas na forma de Institutos, Faculdades ou Escolas. Foi nesse contexto que se originou a Faculdade de Educação constituída pela integração dos Departamentos da área da Educação.

A Faculdade de Educação se configura como uma instância acadêmica que assume, de forma compartilhada no âmbito da UFU, a responsabilidade pela formação dos profissionais

da educação no campo do ensino, da pesquisa e da extensão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2009b).

Na Graduação a FACED, à época de sua criação, já mantinha sob sua responsabilidade a condução do curso de Pedagogia e as disciplinas de formação pedagógica - Didática Geral, História da Educação e Políticas e Gestão da Educação - nos demais cursos de Licenciatura. A partir do ano de 2009, essa Faculdade tem sobre seu encargo, além dessas tarefas, o oferecimento da disciplina de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - obrigatória as Licenciaturas e optativa para os Bacharelados, os cursos de Graduação em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo - e Pedagogia a Distância.

Na Pós-Graduação *lato sensu* em Educação, a FACED oferta, periodicamente, cursos de Especialização em áreas como: Direito Educacional; Pedagogia Empresarial; Metodologias de Ensino para a Educação Básica; Docência na Educação Superior e Psicopedagogia. Na Pós-Graduação *stricto sensu*, a FACED mantém cursos de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação.

Para realizar suas atividades, a FACED tem, em seu quadro de profissionais, 52 docentes efetivos e um docente substituto, sendo esse Intérprete de Língua Brasileira de Sinais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2009b).

Desses docentes, 36 são do sexo feminino e 16 do sexo masculino. Quanto à titulação, 3 são Pós-Doutores, 40 possuem o título de Doutor, 8 de Mestre e 1 de Especialista. A FACED conta, ainda, com o auxílio de 11 técnicos administrativos, assim distribuídos: 2 para a Pós-Graduação *stricto sensu*, 1 para a Pós-Graduação *lato sensu*, 3 para a secretaria da FACED, 2 para o curso de Pedagogia, 1 para o curso de Comunicação Social e 1 para o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial - CEPAE. E há, também, um “técnico visitante”, que, em geral, é professor cedido pela prefeitura local, para prestar serviços no Laboratório Pedagógico por período temporário.⁵

1.3.2 O curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia da UFU teve sua gênese na antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Uberlândia. Esta, produto do esforço liderado por um grupo de intelectuais idealistas, de alguns políticos e de pessoas ligadas à Igreja, porém apoiada pela Congregação das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado, com funcionamento aprovado pelo Parecer/CNE homologado em 19 de dezembro de 1959, sendo autorizado pelo Decreto nº

⁵ Essas informações foram recolhidas junto a Secretaria da FACED no dia 19 de outubro de 2009.

47.736 de 02 de fevereiro de 1960, assinado, pelo, então, presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira e pelo ministro da Educação, Clóvis Salgado.

Atualmente, o curso de Pedagogia funciona na modalidade Licenciatura, com duração mínima de quatro anos e máxima de seis anos. Desenvolve-se no regime seriado anual, nos turnos matutino e noturno. Oferece, anualmente, 80 vagas, sendo 40 para o turno matutino e 40 para o turno noturno.

No ano de 2009, o curso de Pedagogia da UFU contava com 163 alunos matriculados no diurno e 179 no noturno e ainda com o apoio de dois técnicos administrativos e 34 professores, destes, apenas um do quadro de substituto, atuando como Intérprete de Língua Brasileira de Sinais, os demais do quadro efetivo. Do total de professores, 17, ou seja, a metade iniciou suas atividades no curso junto com a implementação do currículo construído à luz das DCNP (2006). Desse grupo, atualmente, 2 professores são Pós-Doutores, 6 possuem o título de Mestre, 25 de Doutor e 1 de especialista.

Os professores que atuam no curso possuem graduações diversas, alguns com formação em Pedagogia e outra área, outros apenas em Pedagogia, e existem aqueles cuja formação é em outras áreas⁶, tais como: Psicologia, Matemática, História, Física, Geografia, Ciências Biológicas e outras, como demonstra a figura a seguir.⁷

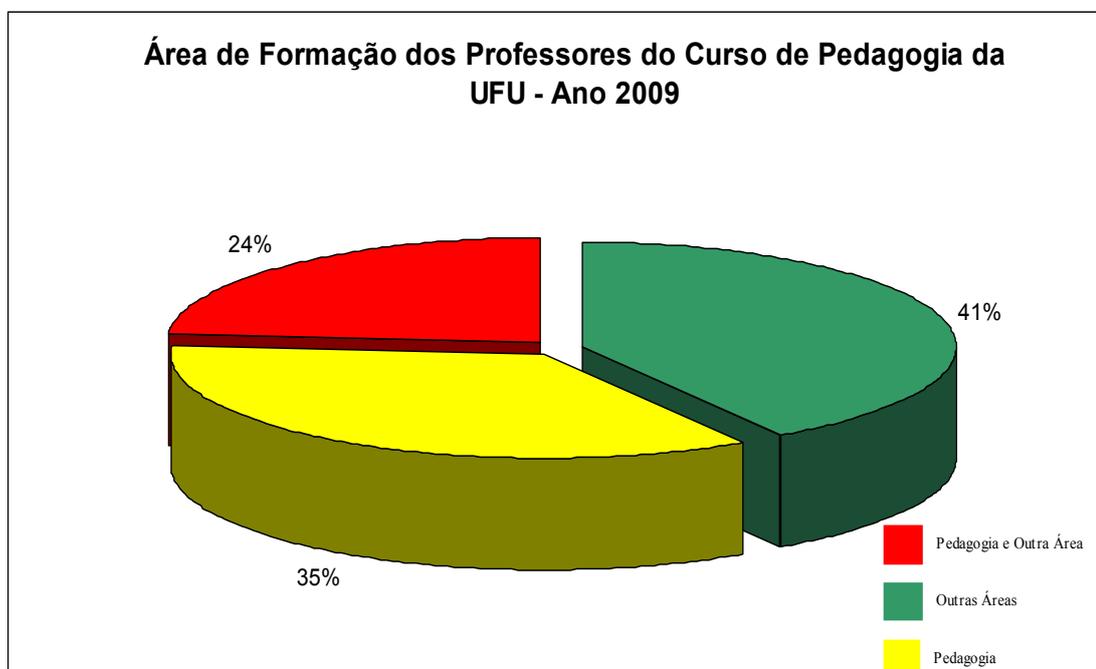


Figura 1 - Área de Formação dos Professores do Curso de Pedagogia da UFU - Ano 2009

⁶ As pesquisas de Mestrado e/ou Doutorado desses professores são na área da educação. Esse é um critério de ingresso, conforme determinam os editais de concursos.

⁷ Esses dados foram coletados junto à Secretaria do curso de Pedagogia, no ano de 2009.

1.4 Os participantes da pesquisa

Por meio da entrevista semiestruturada, contei com a participação de 5 professores, que correspondem, considerando e respeitando os critérios utilizados para a escolha dos participantes, a 33,3 % do total de professores desse curso.

As caracterizações, a seguir, referem-se a dados complementares, a saber: sexo; faixa de idade; área de formação; titulação/titularidade; tempo de docência na Educação Superior; disciplina que ministra; área de pesquisa. São elementos que permitem uma melhor identificação dos participantes.

Características gerais dos participantes da pesquisa						
Nome do participante⁸	Sexo	Faixa de idade	Área de formação (Graduação)	Titulação/Titularidade	Tempo de docência no curso de Pedagogia da UFU	Área de pesquisa
Olinda	Feminino	Acima de 60	Pedagogia	Mestre em História e Filosofia da Educação	35 anos	Didática e Formação de Professores
Olívia	Feminino	41 a 50	Pedagogia	Doutorado em Educação	10 anos	Educação, com ênfase em: Didática, Formação de Professores e Avaliação Educacional
Marsílio	Masculino	41 a 50	Pedagogia	Doutorado em Educação	18 anos	Política Educacionais; Gestão democrática; Organização do trabalho nas Instituições (Educação Básica e Superior)
Milena	Feminino	41 a 50	Psicologia e História	Doutorado em Educação	17 anos	Psicologia da Educação
Adelina	Feminino	41 a 50	Pedagogia	Mestre em Educação	5 anos	Saberes Docentes; Novas Tecnologias; Formação Docente; Didática

Quadro 2 - Características gerais dos participantes da pesquisa

⁸ Por questões éticas, tendo em vista a preservação do anonimato os participantes da pesquisa foram identificados por nomes fictícios. E todos assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

Participaram como interlocutores cinco professores, quatro do sexo feminino e 01 do sexo masculino, com faixa etária acima de 41 anos. Dos cinco entrevistados, quatro são pedagogos, e uma é graduada em História e Psicologia; duas possuem Mestrado em Educação, e três Doutorado em Educação. Todos com experiência de mais de cinco anos no magistério superior no curso de Pedagogia.

1.5. A coleta e a análise das informações

A coleta das informações foi obtida por meio de documentos (impressos e *on-line*) e entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes do curso em foco, segundo critérios de seleção. A análise dessas informações procurou se articular à problematização e com os objetivos da pesquisa.

As informações recolhidas foram arquivadas por instrumentos de coleta, documentos e entrevistas. E, após várias e sucessivas leituras e discussões, o trabalho de análise seguiu dois eixos analíticos: movimento de construção histórica do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFU, tendo as DCNP (2006) como balizadoras; a docência, base comum, configurada no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFU.

Este trabalho, reafirmo, não tem como pretensão a generalização dos dados, mas, ao trazer uma possibilidade construída pelo curso de Pedagogia da UFU, tendo em vista as DCNP aprovadas em 2006, poderá conduzir o leitor ou usuário a fazer as suas “generalizações naturalísticas”, que ocorrem, segundo Stake (1983 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.19), “[...] em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais”.

Cada leitor irá se apropriar deste estudo realizado de maneira muito particular, e a compreensão e generalização de cada um dependerá, intrinsecamente, de suas próprias experiências. Contudo, antes de evidenciar e proporcionar a leitura específica do caso do curso de Pedagogia da UFU, ao expressar no seu PPC uma configuração da docência, uma breve incursão pela história geral do curso de Pedagogia no Brasil, de modo a acompanhar o seu desenvolvimento, faz-se necessária, assim, no próximo capítulo, resgato esse processo histórico do curso em questão.

CAPÍTULO II
*Percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil:
gênese e evolução*

Neste capítulo, apresento um estudo do contexto dinâmico de mudanças ocorridas no curso de Pedagogia, desde a sua institucionalização, em 1939 - quando visava à formação do bacharel e licenciado, passando por pequenas alterações curriculares em 1962, por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE - nº 251/1962 -, e, posteriormente, pelo Parecer/CFE nº 252/1969 e Resolução/CFE nº 2/1969, que manteve a formação de professores para Ensino Normal e estabeleceu a formação de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção. Continuo o percurso histórico e político do curso, apontando as repercussões geradas para esse campo, tanto pela LDBN nº 9.394/1996, quanto pelas Diretrizes aprovadas em 2006.

O curso de Pedagogia tem sua gênese e evolução marcadas por atos legais importantes. É sobre as características de cada um desses momentos/atos que dedico algumas das páginas deste estudo.

2.1. A institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil

O curso de Pedagogia foi institucionalizado, no Brasil, em 04 de abril de 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, quando, na ocasião, o Presidente Getúlio Vargas estabeleceu a Faculdade Nacional de Filosofia em substituição à denominação da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências, Letras, instituída pela Lei nº 452 em 5 de julho de 1937.

Antes de discutir especificamente o Decreto-Lei nº 1.190, considero necessário trazer uma breve síntese dos momentos que antecederam esse Decreto, pois são significativos para a área da Pedagogia no Brasil.

No ano de 1931, começava a abrir um campo acadêmico para os estudos pedagógicos no cenário brasileiro, por meio do Decreto nº 19.851/1931, relatado pelo ministro, na época, Francisco Campos. Esse documento instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, em que se previram os cursos de Educação, Ciências e Letras para compor a Universidade do Brasil. (SAVIANI, 2008).

Logo, o Decreto nº 19.852/1931, definido pelo ministro, reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, inserindo, obrigatoriamente, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. No entanto essa normatização legal não foi adiante por haver, segundo Fávero (2000, p.47 apud SAVIANI, 2008, p. 24), “[...] da parte do Colégio Pedro II, interesse em que a nova Faculdade fosse integrada ao Colégio”. O ministro Francisco Campos, de acordo com o autor, “[...] não reconhecendo a competência ou capacidade do Colégio para assumir tão alta responsabilidade” (SAVIANI, 2008, p. 24), adiou a questão.

Em 1933, foi aprovado outro Decreto, o de nº 5.884, durante mandato de Fernando Azevedo (11 de janeiro de 1933 a 27 de julho de 1933), quando diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Esse texto legal delegou a criação do Instituto de Educação composto pelo: Jardim de Infância, Escola Primária e Secundária, Escola de Professores, Centro de Psicologia Aplicada à Educação e Centro de Puericultura. (SAVIANI, 2008).

A criação da USP, em 1934, também, contribuiu para a criação dos estudos pedagógicos no Brasil, alicerçando-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O espaço reservado à educação era no Instituto de Educação constituído da Escola de Professores do Antigo Instituto Caetano Campos e, como Institutos anexos, havia: o Curso Complementar, a Escola Secundária e Primária e o Jardim de Infância.⁹

Essa formulação parece não ter sido tão complexa para a USP, já que Fernando Azevedo, em 1933, por meio do Decreto nº 5.884, havia traçado os caminhos para a formação docente.

A partir de 1938, essa Faculdade se tornou uma escola profissional com o intuito de formar professores para o Ensino Médio. Nesse contexto, por meio do Decreto nº 9.269/1938, o Instituto de Educação foi incorporado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com a seção de Educação. Assim, essa Faculdade, conforme Saviani (2008, p. 29),

[...] aproximou-se da estrutura definida para a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que fora prevista pelo Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro em três seções: a de Educação, a de Ciências e a de Letras. A primeira formaria os professores para as Escolas Normais, a segunda e a terceira, para o ensino secundário. [...] ao absorver o Instituto de Educação, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP passou a abarcar quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Educação.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras não chegou a ser concretizada, contudo o modelo por ela preconizado veio a se tornar realidade na Universidade do Brasil pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939.

A institucionalização da Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro, pelo Decreto nº 5.513/1935, iniciativa de Anísio Teixeira, também, contribuiu para a criação de estudos voltados para a área pedagógica, isso porque essa Universidade contemplava, entre seus órgãos, o Instituto de Educação. Entretanto, ainda em 1935, Anísio Teixeira, perseguido pelo governo de Getúlio Vargas, deixou a instrução pública carioca. Assim, a Universidade por ele idealizada foi extinta e seus cursos foram incorporados à Universidade do Brasil pela

⁹ ibidem.

Lei nº 452, por iniciativa, do então ministro da Educação, Gustavo Capanema. (SAVIANI, 2008).

A estrutura na Universidade do Brasil, conforme Saviani (2008, p. 35), “[...] pensada como modelo padrão para todo o país, previa a existência de 15 faculdades, todas adjetivadas de ‘nacional’. As duas primeiras da lista eram a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação”. Dessas duas, apenas a primeira foi concretizada por meio do Decreto-Lei nº 1.190/1939.

Esse Decreto-Lei institucionalizou a seção de Pedagogia no Brasil, e, ainda, os setores de: Filosofia, Ciências, Letras e uma seção especial de Didática, todos inseridos na Faculdade Nacional de Filosofia. Como o presente estudo circunda em torno do curso de Pedagogia, a minha atenção se volta a ele.

A seção de Pedagogia era constituída de um curso ordinário¹⁰: curso de Pedagogia, e o curso de Didática, também, foi composto por um curso ordinário, denominado de Didática conforme está expresso nos arts. 7 e 8 do Decreto-Lei nº 1.190 (BRASIL, 1939). A estrutura do curso de Pedagogia, apontada no art. 19 do referido documento, estabelecia-se em um esquema de seriação, como mostra o quadro a seguir:

Disciplinas do Currículo do curso de Pedagogia (1939)			
DISCIPLINAS	SÉRIES		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Complementos da Matemática	x		
História da Filosofia	x		
Sociologia	x		
Fundamentos Biológicos da Educação	x		
Estatística Educacional		x	
História da Educação		x	x
Fundamentos Sociológicos da Educação		x	
Educação Comparada			x
Filosofia da Educação			x
Psicologia Educacional	x	x	x
Administração Escolar		x	x

Fonte: BRASIL (1939). Decreto-Lei nº 1.190 - Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia

Quadro 3 - Disciplinas do Currículo do curso de Pedagogia - Bacharel em Pedagogia (1939)

¹⁰ No art. 3º do Decreto-Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939 está expresso: A Faculdade Nacional de Filosofia ministrará: cursos ordinários e cursos extraordinários. Os cursos ordinários serão os constituídos por um conjunto harmônico de disciplinas, cujo estudo seja necessário à obtenção de um diploma. Os cursos extraordinários serão de duas modalidades, a saber: a) cursos de aperfeiçoamento, destinados à intensificação do estudo de uma parte ou da totalidade de uma ou mais disciplinas dos cursos ordinários; b) cursos avulsos, destinados a ministrar o ensino de uma ou mais disciplinas não incluídas nos cursos ordinários.

Esse era o currículo para quem optasse pela formação de bacharel em Pedagogia. Aos alunos que concluíssem os cursos ordinários, eram-lhes conferido o diploma de bacharel, conforme é exposto no art. 48 do Decreto-Lei nº 1.190. O bacharel, diplomado, que desejasse se licenciar, teria que concluir o curso de Didática. Esse curso, de acordo com o art. 20 do Decreto-Lei nº 1.190 (BRASIL, 1939), seria de um ano, constituído por seis disciplinas: Didática Geral, Didática especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

No caso específico do bacharel em Pedagogia, para se licenciar, teria que cursar, entre as disciplinas do curso de Didática, apenas Didática Geral e Didática Especial, pois as demais disciplinas que compunham o curso constavam no currículo do bacharel, conforme expressa o art. 58 do Decreto-Lei nº 1.190.

O curso de Pedagogia, nesse período, visava à formação de bacharéis e licenciados, sendo que, para a formação do bacharel, a duração seria de três anos e, para formar o licenciado, seria acrescido mais um ano de Didática, em um esquema que ficou conhecido como 3+1. Nesse modelo de organização curricular, de acordo com Durli (2007, p. 23), “[...] todo licenciado em Pedagogia era também, e a *priori* bacharel em Pedagogia. Formava-se, assim, o professor no bacharel”. (Grifos da autora).

O bacharel em Pedagogia teria como função atuar como técnico da educação no Ministério da Educação e Saúde, conforme é revelado no art. 51, alínea c, Decreto-Lei nº 1.190. Ao licenciado, era reservado o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal. (BRASIL, 1939). Mesmo sendo explicitada a destinação profissional do bacharel e do licenciado em Pedagogia, ainda não eram claras quais tarefas que cada um iria desenvolver dentro do seu *locus* de trabalho.

Reportando ao campo de trabalho do licenciado, Silva, C. (2006) afirma que este não tinha no curso Normal (Magistério) uma área exclusiva de atuação, pois a Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei nº 8.530/1946 - estabelecia que, para lecionar nesse curso, bastava o diploma de Ensino Superior. Prova do campo difuso desse profissional formado no curso de Pedagogia foi o direito a ele concedido de lecionar Filosofia, História e Matemática.

No ano de 1946, conforme Durli (2007), houve uma tentativa da substituição do esquema 3+1 pela obrigatoriedade de quatro anos de formação em Faculdades de Filosofia, tanto para o bacharelado, quanto para a licenciatura, por meio do Decreto-Lei nº 9.092/1946. Para o desenvolvimento do curso de Pedagogia, nos moldes dessa Lei, ainda segundo Durli (2007, p. 23),

[...] os três primeiros anos do Curso de Pedagogia eram integrados por disciplinas fixas e obrigatórias, e o quarto ano, por disciplinas optativas, acrescidas da formação em didática teórica e prática, ou seja, o Curso de Didática foi substituído por componentes curriculares voltados às discussões pedagógicas. Embora não fossem mais considerados dois cursos.

Configurou-se apenas como uma tentativa, pois a dicotomia bacharel e licenciado que acontecia por meio do esquema 3+1 permaneceu no interior do curso, visto que “[...] os diplomas continuavam separados, destinando-se o de bacharel a quem escolhesse tão somente as disciplinas optativas do 4º ano, e o de licenciado a quem optasse pelo esquema total com inclusão da formação pedagógica”. (BRASIL, 1978, p.24 apud DURLI, 2007, p. 23).

O curso de Pedagogia continuou nesse processo de formação, porém com um agravante a mais nessa época, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 1961, que estabelecia:

Art. 52 – O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53 – A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial, será ministrada preparação pedagógica.

[...]

Art. 55 – Os institutos de educação, além dos cursos de grau médio referidos no art. 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

[...]

Art. 59 – A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único – Nos institutos de educação, poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras. (BRASIL, 1961).

Essa Lei colocou o curso de Pedagogia à margem do processo de formação docente, constituindo, assim, em fatores que repercutiram na identidade e na questão da existência ou não do curso. Esses elementos refletiram no Parecer/CFE nº 251, que, depois, fora incorporado à Resolução nº 01/1962, relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas, os quais discuto no tópico seguinte.

O curso de Pedagogia iniciou-se, no cenário educacional brasileiro, regido pelos currículos mínimos, não se idealizava, ainda, a concepção de Diretrizes Curriculares para norteá-lo, assim também como não havia a preocupação para a elaboração de uma base

comum. Nessa conjuntura em que se encontrava o curso, a construção de um PPC pode adquirir um sentido meramente burocrático, uma vez que já tinha definidos à *priori* sua estrutura curricular e seu perfil de egresso.

2.2. O curso de Pedagogia no contexto legal da década de 1960

O Parecer/CFE nº 251, incorporado à Resolução nº 01/1962, relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas, trouxe pequenas alterações para a estrutura do curso de Pedagogia. Todavia o Conselheiro, já nas primeiras linhas do Parecer, explicitou a fragilidade do curso:

O Curso de Pedagogia é um dos mais controvertidos dentre os que se incluem no plano das nossas Faculdades de Filosofia. Há os que propugnam pela sua extinção, partido de que lhe falta conteúdo próprio, em oposição aos que lhe tomam a defesa simplesmente hipertrofiando esse conteúdo. Os primeiros escudam-se no exemplo de países onde os estudos pedagógicos já ultrapassaram totalmente o nível médio, enquanto que os últimos se atêm a uma perspectiva estática da nossa realidade que lhes não permite divisar além dos esquemas pré-estabelecidos. (BRASIL, 1962a, p.1-2).

Nesse mesmo Parecer, conforme apontou Valnir Chagas (1976), também, buscou responder às críticas reservadas ao curso de Pedagogia, reivindicando

[...] um maior teor de especificidade em esquemas de formação diferenciados a partir de uma base comum. Discutiu-se a possibilidade de preparar o especialista no professor com experiência de ensino, qualquer que fosse a sua área de conteúdo. Procurou-se trazer para o nível superior a preocupação da escola primária, chegando mesmo a prever que até o início dos anos 70, em regiões mais desenvolvidas do País, a formação do mestre-escola começaria a fazer-se nesse nível. (CHAGAS, 1976, p. 62-63. Grifos meus).

Há três pontos expressos na citação acima que merecem atenção. Primeiro, a expressão base comum, pois, a partir da década de 1970, ganhou ênfase nas discussões sobre a formação dos profissionais da educação, as quais passaram a circundar em torno da construção e definição de uma base comum nacional para sustentar essa formação, algo que não existia, por exemplo, a institucionalização do curso de Pedagogia em 1939. Em seguida, a questão de preparar o especialista no professor, que também recebeu destaque a partir da década de 1970, buscando reverter o contexto de formar no bacharel o licenciado e, por fim, cogitava-se que o curso de Pedagogia teria que ser redefinido, levando a crer que nele se apoiariam os primeiros ensaios de formação do professor primário, indicando que a formação desse profissional se daria em grau superior.

No Parecer/CFE 251/62, o curso de Pedagogia se destinava à formação do técnico em educação e do professor de disciplinas pedagógicas do curso Normal (Magistério), por meio do bacharelado e da licenciatura, respectivamente. Essa ação se evidenciou como a tentativa de superar a visão de que a formação do licenciado fosse igual ao do bacharel acrescido da Didática.

No currículo mínimo estabelecido no Parecer - incorporado a Resolução nº 01/1962 (BRASIL, 1962b) - foram fixadas sete disciplinas, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais. As disciplinas opcionais seriam escolhidas de um total de doze. Assim, as disciplinas que compunham o currículo do curso de Pedagogia totalizavam dezessete, como pode ser observado no quadro seguinte.

Disciplinas do Currículo do curso de Pedagogia (1962)		
DISCIPLINAS		
	Obrigatórias	Opcionais
Psicologia da Educação (Evolutiva, Aprendizagem Diferencial)	x	
Sociologia (Geral, da Educação)	x	
História da Educação	x	
Filosofia da Educação	x	
Administração Escolar	x	
História da Filosofia		x
Biologia		x
Estatística		x
Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica		x
Cultura Brasileira		x
Educação Comparada		x
Higiene Escolar		x
Currículos e Programas		x
Técnicas Audiovisuais de Educação		x
Teoria e Prática da Escola Primária		x
Teoria e Prática da Escola Média		x
Introdução à Orientação Educacional		x

Fonte: Brasil (1962b) – Fixa o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia

Quadro 4 - Disciplinas do Currículo do curso de Pedagogia – Bacharel e Licenciado em Pedagogia (1962b)

Esse quadro de disciplinas mostra que o curso de Pedagogia era amparado em uma base comum. Concluída essa fase, o aluno poderia escolher, por meio das disciplinas opcionais, a sua área específica. No entanto seria conferido o diploma de licenciado ao aluno que cursasse Didática e Prática de Ensino, sendo estas obrigatórias.

Os marcos legais - Parecer/CFE nº 251 e Resolução nº 01/1962 - trouxeram para o cenário do curso de Pedagogia a questão da base comum, entendida como um conjunto de disciplinas. A concepção da base comum, ao longo dos anos, foi ganhando destaque no campo educacional, porém sua compreensão foi sofrendo alterações, como explicitarei à frente. Com relação ao currículo mínimo, este permaneceu delineando o desenvolvimento do curso de Pedagogia, assim como o perfil profissional de seu alunado, até o final da década de 1990.

Sete anos após o curso de Pedagogia ter passado por pequenas mudanças advindas do Parecer e Resolução de 1962, em 1969, traços da Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, também conhecida como Lei da Reforma Universitária, a qual fixou normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, fizeram-se presentes no curso de Pedagogia por meio do Parecer/CFE nº 252/1969, também de autoria de Valnir Chagas. O Parecer foi incorporado à Resolução/CFE nº 2/1969, fixando o mínimo de conteúdo e de duração a ser observado na organização do curso em questão.

O curso de Pedagogia, nesse contexto, visava à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção. A reformulação proposta para o curso, de acordo com Silva (1999, p. 45), "[...] cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo".

A estrutura curricular do curso de Pedagogia passou, então, a ser composta de uma base comum - constituída por matérias essenciais à formação de qualquer profissional na área - e outra base com as habilitações específicas. A primeira era constituída pelas seguintes disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. O acréscimo da disciplina Didática foi justificado:

[...] em primeiro lugar, porque as outras matérias sempre convergem para o ato de ensinar, com ela identificado; em segundo lugar, porque imaginamos um esquema em que todos possam lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações específicas; e finalmente, *last but not least*, porque a experiência destes seis anos demonstrou que as universidades e escolas isoladas invariavelmente a incluem nos seus currículos plenos. (BRASIL, 1969a, p. 87).

A outra base, com as habilitações específicas, correspondia às áreas que foram mencionadas no art. 30 da Lei nº 5.540 de 1968: “[...] a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas

destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito das escolas e sistemas escolares”. Para essas áreas, foram previstas as habilitações em: Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos cursos Normais (Magistério), Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, sendo que as três últimas poderiam ser oferecidas tanto nos cursos de curta duração, como nos de duração plena, formando, no primeiro caso, profissionais que poderiam atuar em escolas de 1º grau¹¹ e no segundo, profissionais que poderiam atuar em escolas de 1º e 2º graus¹². (BRASIL, 1969b).

Ao levar em consideração o contexto político e econômico pós 1964, fundamentado nos princípios da racionalidade técnica, da eficiência e da produtividade, entendo, assim como Durlí (2007), que:

[...] a introdução das habilitações no curso de Pedagogia coadunava-se com os “modelos” de formação para o mercado de trabalho. A eficiência da educação e do trabalho pedagógico seria “garantida” pela racionalidade técnica subjacente à formação do especialista expressa nas funções de coordenar, controlar e supervisionar a escola. (DURLI, 2007, p. 34).

Para atender à demanda dessas habilitações, havia um grupo de onze disciplinas, que se estenderiam em dezessete, assim distribuídas: Estrutura e Funcionamento do 1º grau, Metodologia do Ensino de 1º grau, e Prática de Ensino na Escola de 1º grau (Estágio) para a habilitação em Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais (Magistério). As disciplinas Estrutura e Funcionamento do 1º grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Orientação Vocacional e Medidas Educacionais eram reservadas para aqueles que queriam se habilitar em Orientação Educacional.

Para a habilitação em Administração Escolar, as disciplinas eram: Estrutura e Funcionamento do 1º grau, Estrutura e Funcionamento do 2º grau, Princípios e Métodos de Administração Escolar e Estatística Aplicada à Educação. No caso da habilitação plena em Supervisão Escolar, as disciplinas eram: Estrutura e Funcionamento do 1º grau, 2º grau, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar e Currículos e Programas; por fim, a habilitação

¹¹ Onde se lê 1º grau, atualmente, é denominado de Ensino Fundamental, segundo a LDBN de 1996. Motivo pelo qual, nos momentos históricos e políticos do campo da educação, quando tratar dessa época (1996) em diante, passarei a utilizar nomenclatura conforme LDBN/1996.

¹² Onde se lê 1º e 2º graus, atualmente, é denominado de Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, segundo a LDBN de 1996. Motivo pelo qual, nos momentos históricos e políticos do campo da educação, quando tratar dessa época (1996) em diante, passarei a utilizar nomenclatura conforme LDBN/1996.

plena em Inspeção Escolar, composta pelas seguintes disciplinas: Estrutura e Funcionamento do 1º grau, Inspeção da Escola de 1º grau e Legislação do Ensino. (BRASIL, 1969b).

Quanto à duração do curso de Pedagogia, nas habilitações: Orientação Educacional, Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos cursos Normais, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, estas três últimas para o exercício nas escolas de 1º e 2º grau, foram reservadas duas mil e duzentas horas (2.200) de atividades a serem ministradas, no mínimo, em três e, no máximo, em sete anos letivos. Para as demais habilitações: Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar para o exercício na escola de 1º grau, a carga horária foi estipulada em mil e cem horas (1.100) de atividades, a serem realizadas, no mínimo, em um ano e meio e, no máximo, em quatro anos letivos. (BRASIL, 1969b).

Nas habilitações de curta duração em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, a disciplina Estrutura e Funcionamento do 2º grau foi retirada e Princípios e Métodos foi substituída por Administração da Escola de 1º grau, Supervisão da Escola de 1º grau e Inspeção da Escola de 1º grau. (BRASIL, 1969a).

Discutindo a respeito das especialidades pedagógicas para a graduação, ocorreu, conforme Silva (1999, p. 60),

[...] "um 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. Esta situação fica agravada se considerarmos que o Parecer assegura, ainda, aos diplomados em Pedagogia mediante determinadas condições, o direito ao magistério nas séries iniciais do 1º grau.

Embora contendo um leque de habilitações, o curso de Pedagogia supõe um único diploma, como aponta Silva (1999, p. 49):

O Parecer é favorável que esse diploma seja o de bacharel e não o de licenciado, considerando que o pedagogo não precisa obter uma licença por meio de formação pedagógica [...], o pedagógico já constitui o próprio conteúdo do curso de Pedagogia. Ficou, porém, fixado que o título único passa a ser o de "licenciado", em decorrência da aprovação, pelo plenário, por maioria de votos da emenda apresentada pelo então Conselheiro D. Luciano Duarte.

O Parecer/CFE nº 252/69 procurou esclarecer uma questão que, no contexto de sua aprovação, apresentava-se como um impasse: a do direito ao magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelos diplomados em Pedagogia. Legalmente, verificou que não haveria dúvida, pois "[...] quem pode o mais pode o menos" (BRASIL, 1969a), ou seja, quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário. Entretanto, tecnicamente, reconhecia a pertinência da questão, visto que nem todos que se diplomavam em Pedagogia recebiam a formação indispensável ao exercício do Magistério nas séries iniciais do 1º grau. Mas, de acordo com Silva (1999), ao considerar prematura a criação de uma habilitação específica para esse fim,

[...] fixa alguns estudos para a aquisição desse direito. São eles: Metodologia do Ensino de 1º grau e Prática de Ensino da Escola de 1º grau com Estágio Supervisionado. Assim sendo, essa nova credencial poderá ser obtida automaticamente pelos que se preparam ao ensino de tais disciplinas em cursos normais, ou por acréscimo aos que se habilitaram nas demais modalidades que não essa; podem ser incluídos, nesse último caso, os diplomados em cursos de menor duração, os quais passam a ser considerados os candidatos ideais para iniciar essa nova fase. (SILVA, 1999, p. 50).

Além das habilitações previstas pelo Parecer, outras poderiam ser criadas pelo CFE, pelas IES ou pela articulação dessas duas instâncias, conforme é indicado no art. 5 da Resolução nº 02/1969.

O Estágio Supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações foi uma das exigências do Parecer, exigência justificada por entender que um profissional da educação diplomado não poderia deixar de ter um contato com a realidade escolhida. Outra exigência do Parecer era a experiência de Magistério para a habilitação em Orientação Educacional, compreendendo que, para o ato de ensinar, convergiam todas as atividades escolares. Essa exigência se estendeu à Administração Escolar e à Supervisão Escolar. E, mais tarde, por meio do Parecer/CFE nº 867/72 (SAVIANI, 2008), autoria de Valnir Chagas, sofreu alterações, sendo estendida a todas as habilitações previstas no art. 3 da Resolução nº 2/69, em que a duração da experiência, também, foi fixada.

Compartilho das ideias de Silva (1999), quando a autora considera que a “[...] estrutura curricular proposta em 1969 carece de consistência do ponto de vista epistemológico e traduz uma proposta ambivalente de formação do Pedagogo, sendo decorrente [...] do trato que nossos legisladores deram, mais uma vez, à questão da divisão do trabalho em educação”. (SILVA, 1999, p. 55).

No que concerne ao desenho curricular para o curso de Pedagogia, o Parecer nº 252/1969 aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas manteve a formação de especialistas nas várias habilitações específicas, o que fragmentou o trabalho do pedagogo. Quanto à questão da base comum, foi reafirmada, nesse documento, como um elenco de disciplinas.

Essa regulamentação e os embates em torno dela permearam o cenário do curso de Pedagogia para além da aprovação LDBN nº 9.394/1996, sendo modificada, legalmente, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (2006). Contudo, até aprovação das DCNP (2006), muitas foram as discussões acerca do curso de Pedagogia, as quais passo a expor.

2.3. Conjuntura legal do curso de Pedagogia a partir da década de 1970

A aprovação da Lei nº 5.692, de 1971, reforçou ainda mais a figura do especialista, ao explicitar, no seu art. 33: “[...] a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação”. (BRASIL, 1971).

Com essa Lei, segundo Furtado (2002, p. 23), “[...] o especialista surge como habilitação específica, criando na prática cotidiana da escola uma relação hierárquica entre o professor e os profissionais administrativo-pedagógicos”.

Nessa mesma década - 1970 - o Conselheiro Valnir Chagas chegou perto de presenciar a realização de algumas de suas previsões, elaboradas em 1962, realizadas por meio de um conjunto de indicações encaminhadas ao CFE. A iniciativa foi desencadeada em 1973, mas, em 1976, alguns desses atos aprovados pelo CFE chegaram a ser homologados pelo Ministro da Educação e Cultura a época. Entretanto, em 1979, foram sustados e devolvidos ao Conselho. As indicações relatadas pelo Conselheiro Valnir Chagas foram as de número: 22/1973, 23/1973, 36/1973, 46/1974, 67/1975, 68/1975, 70/1976 e 71/1976.

As que tratavam, especificamente, do curso de Pedagogia eram: indicação nº 22/1973 – apresentava o problema na unidade que deveria existir não só entre os professores, como entre professores e especialistas, todos igualmente educadores; indicação nº 67/1975 - fixava uma posição conceitual diante do fenômeno educativo, com ênfase na ideia de Educação Brasileira e criava uma estrutura alternativa de habilitações e cursos, buscando romper a simetria artificialmente estabelecida com os setores “de conteúdo”; indicação nº 70/1976 - propunha o preparo, em nível de Graduação, de especialistas em áreas educacionais, incluindo

os professores para o ensino pedagógico de 2º grau e do pedagogo e a indicação nº 71/1976 - apontava a formação superior do magistério para atuação na Educação Especial. (CHAGAS, 1976).

Dos documentos legais elaborados, como parte do chamado "pacote pedagógico" (BRZEZINSKI, 2006), as indicações/CFE nº 22/73, nº 67/75, apresentavam a orientação básica a ser seguida, que deveria ter consubstanciada em quatro outras indicações, duas das quais, duas delas: nº 68/75, nº 69/75 previstas, mas não conduzidas, e que regulamentaria a formação em nível superior do professor das primeiras séries de escolarização.

Na indicação CFE nº 67/1975, Valnir Chagas direcionou o curso de Pedagogia a outro caminho, diferente dos objetivos que a ele eram reservados em sua origem. Segundo o Conselheiro (1976, p. 70),

[...] o curso de Pedagogia toma agora outros rumos, longamente esperados, e não somente se desdobrará nas três áreas assinaladas - preparo do mestre para início de escolarização, do professor de educação especial e do especialista - mas terá os respectivos estudos feitos ora como cursos, ora como habilitações acrescentadas a cursos, ora com ambas as características.

O curso de Pedagogia, tal como existia, deixaria de ser, uma vez que seria substituído pelos “Estudos Superiores de Educação”, denominação dada por Valnir Chagas, os quais abrangeriam a formação pedagógica das licenciaturas ou habilitações destinados ao preparo de professores: para as atividades inerentes as séries iniciais de escolarização e para a Educação Especial; para disciplinas específicas e práticas para as habilitações pedagógicas ministradas em nível de 2º grau; para o exercício de especialistas educacionais em escolas e sistemas escolares e do pedagogo em geral. (CHAGAS, 1976).

Na indicação de nº 70/76, cultivou a ideia de habilitar o especialista no professor, no entanto, de acordo com Chagas (1976, p. 133):

Art. 1º - O preparo de especialistas em Educação e de professores para o ensino pedagógico de 2º grau, assim como do pedagogo em geral, será feito como habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura ou, em solução transitória ditadas pelas condições locais, com o caráter de cursos abertos a docentes que tenham formação de 2º grau.

§ 1º - Onde comprovadamente houver condições para tanto, o preparo dos profissionais referidos neste artigo poderá, desde logo, fazer-se como áreas de concentração desenvolvidas em cursos de mestrado ou doutorado.

É possível verificar que o curso de Pedagogia não foi citado como espaço de formação para o preparo de especialistas em educação, de professores para o ensino

pedagógico de 2º grau e nem para o pedagogo em geral. Essas formações iriam ocorrer acrescentadas aos cursos de licenciatura ou em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*. Esse processo me remete à seguinte arguição: qual seria o destino do curso de Pedagogia instituído em 1939?

Discutindo sobre a homologação desse "pacote pedagógico", Brzezinski (2006) assim se posiciona:

A homologação do pacote pela CFE foi recebida pelos educadores como mais uma arbitrariedade do poder que desconhecia as práticas, as pesquisas e os estudos desenvolvidos pelos profissionais que tratam dessas questões em seu cotidiano. Este fato estimulou o movimento de educadores que punham resistência ao poder instituído em especial do CFE. O movimento era contra as possíveis mudanças no curso de Pedagogia que descaracterizavam ainda mais a profissão do pedagogo, que paulatinamente seria extinta. (BRZEZINSKI, 2006, p. 81-82).

Nesse contexto, pergunto: quais seriam as funções destinadas ao curso de Pedagogia? Conforme foi expresso nas indicações, novos espaços seriam criados para a formação dos profissionais já citados. Formações essas que vinham sendo desenvolvidas pelo curso de Pedagogia.

Tais medidas, conforme Durlí (2007), descaracterizavam o curso de Pedagogia “[...] como fora até então concebido e expropriando suas funções. Infere-se, de todo esse conjunto de medidas [...], a explícita intenção do projeto governamental em extinguir, gradativamente, o curso de Pedagogia”. (DURLI, 2007, p. 43).

Essa exposição da autora, a respeito da legislação ir gradativamente extinguindo o curso de Pedagogia, inclusive, ficou explícita com a aprovação da LDBN nº 9.394/1996. A promulgação dessa Lei reforçou a questão da identidade do pedagogo, porém agregada a outros aspectos, em especial, o tocante aos arts. 62, 63 e 64:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDBN nº 9.394/1996).

Art. 63 - Os institutos superiores de educação manterão;
I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (LDBN nº 9.394/1996).

Art. 64 - A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Os artigos acima reacenderam a discussão acerca da identidade e da função do curso de Pedagogia, uma vez que o art. 62 apontou os ISE para a formação de professores para atuar na Educação Básica, além das Universidades. O art. 63, inciso I, indicou que esses Institutos seriam, ainda, destinados à formação de docentes para a Educação Infantil e para os primeiros Anos do Ensino Fundamental. O art. 64 apontou o curso de Pedagogia e os cursos de Pós-Graduação como instâncias de formação de profissionais na educação para as tarefas não docentes, não delegando ao curso de Pedagogia exclusividade para tais formações, visto que desde 1969, esse curso era responsável pela formação dos especialistas em educação.

Outro ponto suscitado no texto da LDBN nº 9.394/1996, no art. 67, refere-se a experiência docente como prerequisite para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, essa posição, de acordo com Scheibe (2000, p. 18), “[...] é a indicação clara de que a formação de especialistas para funções pedagógicas deve assentar-se na formação docente, base da formação do educador”.

Após aprovação e homologação da LDBN nº 9.394/1996, deparamos-nos com diversos documentos legais¹³ que procuraram contribuir para as discussões sobre a formação de profissionais da educação, dentre os quais, destaco:

- Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior - CNE/CES - nº 970, de 09/11/1999 - versou sobre o curso Normal Superior e a habilitação do Magistério em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia.
- Decreto nº 3.276, de 06/12/1999, alterado pelo Decreto nº 3.554/2000 – delegou sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e deu outras providências. Determinou no § 2º do art. 3º que a

¹³ Parecer/Câmara de Educação Básica - CEB - nº 01/1999 e Resolução/CEB 02/1999, Parecer/CNE/CP nº 115/1999; Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior - CNE/CES - nº 970/1999; Decreto nº 3.276/1999; Decreto nº 3.554/2000; Parecer CNE/CP nº 133/2001; Parecer CNE/CP nº 09/2001; Parecer CNE/CP nº 21/2001; Parecer CNE/CP nº 27/2001; Parecer CNE/CP nº 28/2001; Resolução CNE/CP nº 01/2002; Resolução CNE/CP nº 02/2002; Resolução CNE/CEB nº 01/2003; Parecer CNE/CP 04/2004.

formação destinada ao Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental far-se-á exclusivamente em cursos Normais Superiores.

- Decreto nº 3.554, 07/08/2000 - alterou o § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, substituindo o termo exclusivamente por preferencialmente.

Com relação ao Parecer CNE/CES nº 970/1999, referente ao curso Normal Superior, causou mais transtornos do que encaminhamentos positivos e definições significativas para o curso de Pedagogia, pois, segundo Sousa (2004, p. 7),

Com a criação e regulamentação dos Institutos como instâncias formadoras de professores, esses se legitimam como responsáveis pela formação inicial, continuada e complementar do professorado. Esse fato gerou polêmicas e atropelou toda a discussão em torno dos cursos de Pedagogia, uma vez que, desde os anos 1980, eles vêm formando professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O resultado dessas ações legislativas, que ignoraram o debate acerca do curso de Pedagogia, gerou uma crescente expansão do curso Normal Superior, em sua grande parte, sem compromisso com a pesquisa, ensino e extensão de qualidade, além de colocar em dúvida o porquê da existência do curso de Pedagogia.

Todavia os defensores do Parecer CNE/CES nº 970/1999 viram seus interesses contemplados com a aprovação do Decreto Presidencial nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, pois esse documento delegou, no seu art. 3, § 2, exclusividade ao curso Normal Superior para a formação do docente:

[...] § 2 A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental far-se-á exclusivamente em cursos Normais Superiores. (BRASIL, 1999, p. 1. Grifos meus.).

A reação contrária ao texto do Decreto nº 3. 276 foi imediata, entidades como ANFOPE, ANPAE, ANPEd, FORUMDIR, CEDES e outras se mobilizaram por meio da criação do Fórum em Defesa da Formação de Professores, fazendo pressão para destituir o § 2 do art. 3 do referido Decreto.

Diante das ações do Fórum, em 07 de agosto de 2000, foi aprovado o Decreto nº 3.554, que deu nova redação ao § 2 do art. 3 do Decreto nº 3. 276/1999, substituindo o termo exclusivamente por preferencialmente.

Nesse contexto, vale ressaltar, também, a publicação do Plano Nacional de Educação - PNE - Lei nº 10.172, de 09/01/2001, que, em seu capítulo IV - Magistério da Educação Básica - reforçou a formação dos professores da Educação Básica em nível superior.

Em meio aos vários documentos legais sobre a formação de profissionais da educação, no começo de 2005, o CNE tornou pública a minuta do Projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs - para o curso de Pedagogia. A divulgação desse documento gerou muitas discussões no campo educacional.

O Projeto inicial do CNE passou por diversas reformulações, resultado das pressões da comunidade educacional, gerando várias versões do parecer. Depois de muitas discussões de associações científicas com o CNE, em 13/12/2005, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 05/2005, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. O Parecer aprovado apresentou uma grande incoerência em relação ao art. 64 da LDBN nº 9.394/1996, que tratava da formação de especialistas. Nesse sentido, o Parecer foi encaminhado para o CNE reexaminar a questão. Após a realização do reexame, o art. 14 das Diretrizes para o curso de Pedagogia teve nova redação, incluindo a formação do especialista no curso em foco.

Desse modo, após muita controvérsia, em 15/05/2006, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 01, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, ficando definido que a formação a ser oferecida nesse curso deveria abranger, integradamente, a docência, a gestão, a pesquisa, a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas.

As novas Diretrizes para o curso de Pedagogia constituíram, em parte, uma conquista da ANFOPE em conjunto com as demais entidades do campo educacional, especificamente, as de formação docente. Contudo, após sua aprovação, foram suscitados debates, questionamentos, dúvidas advindas de diferentes esferas da área educativa: docentes, discentes, pesquisadores, entre outros, o que significa dizer que não há consenso acerca das DCNP (2006).

É certo que o curso de Pedagogia, após aprovação das suas Diretrizes, sofreu modificações, pois a partir desse momento, ele passou a ser composto por uma base comum - a docência - o que implica a (re) elaboração de novos Projetos Pedagógicos assentados nessa base. Dessa forma, questiono: como os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia estão sendo construídos e implementados, diante do atual contexto das DCNP (2006)?

As DCNP (2006) tornam-se em um desafio permeado por dilemas e debates presentes no âmbito dos cursos de Pedagogia de todo país. E este estudo tem o objetivo de revelar, compreender a configuração que o curso de Pedagogia da UFU traz das Diretrizes Curriculares no seu Projeto Pedagógico, no que se refere à docência.

Antes de discutir, de modo específico, as repercussões das Diretrizes no curso dessa Instituição, considero necessário delinear o processo de construção das DCNP (2006), identificando os pressupostos epistemológicos que embasam esse documento e apontando o embate teórico suscitado pelo campo científico da área acerca dessas Diretrizes, em especial, no que tange à base comum nacional.

CAPÍTULO III

*Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia
(2006): construção e embate*

No cenário educacional brasileiro, no tocante ao curso de Pedagogia, historicamente, evidencia-se que as propostas que permearam e permeiam esse curso foram sendo construídas à luz dos pressupostos legais oriundos das políticas públicas.

As reformas curriculares que delinearam o processo de desenvolvimento do curso de Pedagogia - que ora enfatizou a dicotomia teoria e prática, ora acirrou ainda mais essa relação, fragmentando a formação do alunado desse curso - eliminaram, acrescentaram ou substituíram disciplinas e conteúdos, que pouco contribuíram para que se construísse um currículo que auxiliasse na definição da identidade do curso.

Por um longo período, no curso de Pedagogia, reinaram os currículos mínimos, normatizações legais que regulavam disciplinas e conteúdos que deveriam ser contempladas no curso.

A organização curricular dos cursos de Graduação, em geral, incluindo o de Pedagogia, a partir da década de 1990, começou a ter relevância na reforma da Educação Superior. Alguns dos principais elementos que contribuíram para esse desencadeamento, conforme Catani, Oliveira e Dourado (2001) foram: a) a Lei nº 9.131/1995, que, ao criar o CNE, definiu como uma de suas responsabilidades deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC, para os cursos de Graduação; b) a LDBN nº 9.394/1996, que, no inciso II art. 53, criou a necessidade de Diretrizes Curriculares, permitindo a eliminação dos currículos mínimos; c) a intensificação das discussões internacionais e nacionais sobre diplomas e perfis profissionais, devido às mudanças na sociedade contemporânea e, em específico, no mundo do trabalho; d) o processo objetivando a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação, em 1997; e) a definição de Padrões de Qualidade para os cursos de Graduação, pela SESu; f) o estabelecimento de critérios sobre a constituição de Comissões, procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores; e g) o posicionamento assumido pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação, em particular, no que concerne ao Plano Nacional de Graduação, em prol de Diretrizes Curriculares gerais e fortalecimento dos Projetos Pedagógicos Institucionais e dos cursos de Graduação.

Todo esse processo macro abriu para os cursos superiores a possibilidade de uma estruturação curricular, sem definir *a priori* quais as disciplinas que precisariam compor cada curso, o qual passou a ser orientado por uma Diretriz Curricular, cuja construção específica para o curso de Pedagogia discuto a seguir. Assim, no próximo tópico, aponto a construção, os impasses e as possibilidades em torno das DCNP (2006), sobretudo, no que diz respeito à docência, base comum. E por que apresentar as discussões promovidas acerca das Diretrizes?

Primeiro, para mostrar, (re) afirmar que não há concordância em torno das DCNP (2006). Segundo, para justificar o quão está e/ou será árduo para os cursos de Pedagogia delinear seus PPC com fundamento na concepção de base comum nacional, uma vez que as visões, os entendimentos que cada um tem acerca desse curso e do texto das Diretrizes são divergentes e que, além disso, nesse campo de estudo, são travadas lutas ideológicas, sociais e políticas pela conquista desse território.

3.1. Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia: alguns antecedentes

Na década de 1970, a publicação das indicações propostas pelo Conselheiro Valnir Chagas - as quais depois foram sustadas, referidas no capítulo II - ocasionou reflexões entre professores, alunos e pesquisadores, que estavam preocupados com a educação e repudiavam os currículos mínimos impostos aos cursos.

Nessa direção, um marco de grande importância foi o I Seminário da Educação realizado em São Paulo, no final da década de 1970, visto que os educadores, até aquele momento, não estavam organizados. Assim, começaram a se estabelecer a partir dos Encontros promovidos pelo MEC, pois este começou a propiciar condições para as reuniões.

Dois anos depois desse Seminário, foi realizada a I CBE e criado o Comitê Nacional de Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores¹⁴, com o objetivo de discutir a questão da reestruturação do curso de Pedagogia no Brasil, também como as Licenciaturas, que, desde o apontamento feito pelo professor Valnir Chagas, vinham sendo debatidas no contexto educacional.

O referido Comitê foi organizado e sediado em Goiânia, e, conforme Vieira (2007), a opção por essa cidade não foi aleatória, uma vez que muitos dos educadores goianos estavam envolvidos com as questões dos cursos de formação de professores, antes mesmo da instalação do Comitê, de tal modo que seu primeiro presidente foi o professor Ildeu Moreira Coelho, na ocasião, professor da Universidade Federal de Goiás - UFG. Foi cogitada, ainda, a possibilidade da sede ser em São Paulo, pois eram muitos os docentes envolvidos com a temática, mas, por questões geográficas e políticas, da proximidade de Goiânia com o centro

¹⁴ Em 1983, esse Comitê transformou-se em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE – e, no ano de 1990, em ANFOPE, a qual continua ativa, mas, por razões políticas e ideológicas, nos últimos anos, vem se manifestando com mais ênfase em aspectos que dizem respeito ao curso de Pedagogia, em reuniões que acontecem de dois em dois anos.

do poder, Brasília, tornou-se por ser mais um fator para que o Comitê se fixasse primeiramente em Goiânia.

O I Encontro Nacional do Comitê foi realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983, promovido pela SESu/MEC, e teve como resultado o Documento final/Documento de Belo Horizonte, o qual se tornou referência básica para o encaminhamento das reflexões a respeito da formação do educador, que, além de abordar pontos reivindicativos como: o compromisso do Estado para com a educação, a valorização do magistério, abertura política para a participação nas reformulações curriculares, entre outros, também, propôs a base comum nacional da identidade profissional de todo educador, diferente da concepção empreendida na década de 1960, quando a base foi entendida como um conjunto de disciplinas.

Os princípios basilares construídos no I Encontro Nacional de 1983, entre eles, o da docência como base comum, contribuíram, conforme Lima (2002, apud VIEIRA, 2007, p. 47), “[...] para que se firmasse a identidade do pedagogo como docente”.

Para Saviani (2008), a mobilização dos educadores, iniciada na década de 1980,

[...] foi importante para manter vivo o debate; articular e socializar as experiências que se realizaram em diferentes instituições; manter a vigilância sobre as medidas de política educacional; explicitar as aspirações, reivindicações e perplexidades que os assaltavam; e buscar algum grau de consenso sobre certos pontos que pudessem sinalizar na direção da solução do problema. Em termos concretos, emergiram do movimento duas ideias-força. (SAVIANI, 2008, p. 58).

Uma dessas duas ideias-força, explicitadas por Saviani (2008), corresponde a docência, entendida como

[...] o eixo sobre o qual se apoia a formação do educador, qualquer que seja a direção que essa formação venha a tomar. A partir dessa ideia, prevaleceu entre as instituições a tendência a organizar o curso de Pedagogia em torno da formação de professores, seja para habilitação em Magistério, em nível de 2º grau, seja principalmente para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental.¹⁵

Partindo desse princípio, da docência como base da identidade profissional de todo o educador e com o amparo legal da Lei da Reforma Universitária de 1968, a qual expressava em seu art. 3: “[...] as universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira que será exercida na forma da lei de seus estatutos” (BRASIL,

¹⁵ ibidem.

1968), muitas universidades passaram a incorporar a formação de professores para o início da escolarização, funções, até então, relegadas ao curso Normal de Nível Médio, como uma das possíveis habilitações para o curso de Pedagogia, igualmente como pontuou Saviani (2008).

Nessa direção, a partir da década de 1980, muitos cursos de Pedagogia se configuravam: em formar os profissionais habilitados para o exercício docente das disciplinas pedagógicas nos cursos de Magistério, em habilitar os profissionais licenciados como especialistas - conforme Parecer nº 252/1969 - e formar o profissional para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esse processo de discussão, na perspectiva de construir uma sólida formação no curso de Pedagogia, foi golpeado com a divulgação da LDBN nº 9.394/1996, que, além de trazer profundas e visíveis modificações para a educação em seus vários níveis, trouxe, para curso em questão, em específico, nos artigos 62, 63 e 64, mais dúvidas e questionamentos acerca da sua existência e função.

O debate pré e pós-aprovação, da LDBN nº 9.394/1996, deu início, em 1997, ao processo de elaboração das propostas de DCNs para os cursos de Graduação, por meio do Edital nº 04, de 04 de dezembro/1997, que solicitava às IES o envio de sugestões para a construção das Diretrizes Curriculares, e as orientações para a construção das DCNs foram definidas por meio do Parecer nº 776/1997 pela SESu/MEC. As sugestões serviriam de apoio para o trabalho das Comissões de Especialistas de cada área.

Por mais que, no processo de elaboração das Diretrizes, haja significativas contribuições das entidades da área educacional para a eliminação dos currículos mínimos, vale lembrar que esse movimento de flexibilização curricular não está descolado de uma realidade mais ampla, de mudanças no âmbito da sociedade contemporânea. Conforme Catani, Oliveira e Dourado (2001) afirmam:

O ideário de flexibilização curricular presente na elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação está associado intimamente à reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação flexível e à flexibilização do trabalho. Está associado, também, à ideia de que só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho poderá responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 77).

Nesse contexto, foi formada a CEEP¹⁶ (1998-1999), responsável pela construção de uma proposta de Diretrizes para o curso de Pedagogia. Vale aqui lembrar, conforme explicitou Durlí (2007), que os trabalhos da Comissão de Pedagogia têm seus registros anteriores à publicação do Edital nº 04/1997, “[...] iniciaram-se ainda em 1996, mais vinculados, portanto, à tarefa de fiscalização dos cursos, então existentes”. (DURLI, 2007, p. 161).

A visão defendida pela CEEP, segundo Scheibe (2007, p. 6), “[...] não representava simplesmente um senso comum a respeito do tema, mas, sim, o acúmulo das discussões nacionais que vinham sendo realizadas em amplo processo de mobilização em torno da formação dos educadores que ocorriam desde o início da década de 1980”.

A proposta da CEEP foi divulgada em 06 de maio de 1999, no documento denominado Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia, posteriormente, encaminhada pelo MEC ao CNE. Nesse documento, o perfil do pedagogo foi definido como 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”. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 1999, p.1. Grifos meus). A docência, definida como base da formação do pedagogo pela CEEP, traduzia, ainda, os anseios das entidades do campo educacional, em especial, da ANFOPE.

A referida Comissão delineou como princípios norteadores para organização curricular do curso de Pedagogia: a docência, como base da formação, flexibilização do currículo e da organização dos conteúdos por meio de diversas formas didáticas. Esses princípios se materializariam em uma estrutura curricular orientada pela ideia de núcleos de estudo: a) conteúdos básicos: articuladores da relação teoria e prática; b) estudos de aprofundamento e/ou diversificação da formação: referente à diversificação da formação do pedagogo que seria desejável para atender às diferentes demandas sociais, e articular a formação aos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo; e c) estudos independentes: realizados mediante monitorias e estágios, programas de iniciação científica, estudos

¹⁶ Essa Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), com mandato de dois anos (1998-1999) foi composta pelos professores: Celestino Alves da Silva Jr., da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Leda Scheibe, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Márcia Ângela Aguiar, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Tisuko Morchida Kishimoto, da Universidade de São Paulo (USP), e Zélia Milléo Pavão, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

complementares, cursos em áreas afins, integração com cursos sequenciais correlatos à área e outros. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 1999).

A carga total do curso estabelecida pela CEEP ficou em 3.200 horas, sendo 2.560 horas destinadas a atividades didáticas obrigatórias, laboratórios e práticas pedagógicas, e 640 horas distribuídas entre o estudo independente e trabalho de conclusão de curso.

Ao término do mandato da Comissão, o CNE não havia apreciado a sugestão encaminhada. Para Scheibe (2007), o texto da CEEP não fora analisado, porque entraria em confronto com o art. 63 da LDBN nº 9.394/1996, que, “[...] ao estabelecer a figura dos Institutos Superiores de Educação, destinou aos Cursos Normais Superiores a formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”. (SCHEIBE, 2007, p. 8).

Mesmo assim, em 16 de junho de 2000, a SESu publicou a Portaria/CNE nº 1.518, designando outra CEEP¹⁷. A nova Comissão elaborou um Projeto de DCNs para o curso de Pedagogia em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores, reafirmando a ideia da CEEP de 1999, ou seja, da docência como base da formação do profissional da educação, mas “[...] não numa visão reducionista que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos”. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 4).

Essa CEEP sugeriu que o curso de Pedagogia deveria ser de Graduação e que sua natureza seria, ao mesmo tempo, licenciatura e bacharelado. Assim, reforçava o objetivo de curso proposto pela CEEP anterior, o qual se destinaria à formação do profissional habilitado para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, nas 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.

Com relação aos núcleos de conteúdos para o desenvolvimento do curso de Pedagogia, a CEEP (1998-1999) propôs três, na proposta da CEEP de (2000-2002), foi acrescentado mais um núcleo: o de conteúdos relativos ao exercício da docência e da gestão educacional. Porém a diferença do Projeto das CEEP não se encontrava apenas na inclusão de um núcleo, mas, segundo Durli (2007, p. 175)

¹⁷ Essa Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), composta pelos professores Maisa Gomes Brandão Kullo, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Olga Teixeira Damis, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e Merion Campos Bordas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

[...] na indicação de que haveria uma opção institucional para definir a qual nível de escolaridade se voltará à formação na docência. Ou seja, a proposta não previa a formação integrada para a Educação Infantil e os Anos Iniciais em um único percurso curricular, tampouco engessava essa formação a essas duas possibilidades.

Essa proposta da segunda CEEP foi encaminhada em abril de 2002 para o CNE e nunca foi homologada. Em paralelo ao texto construído pela CEEP, com propostas para a construção das Diretrizes Curriculares, a SESu/MEC aprovou diversas ações legais, mencionadas no capítulo anterior, desconsiderando o trabalho produzido pelas Comissões.

Entre as ações legais, o Decreto Presidencial nº 3.276/1999 foi o que, ao mesmo tempo, causou mais transtornos para o curso de Pedagogia e retomou com ênfase as discussões acerca dele, pois esse documento retirava do curso a possibilidade de habilitar professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A força contrária ao Decreto foi tanta, que, logo em seguida, foi aprovado o Decreto nº 3.554/2000, voltando a designar o curso de Pedagogia para a formação de professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Se, por um lado, as discussões acerca das DCNs para o curso de Pedagogia, entre professores e pesquisadores, foram crescendo quantitativa e qualitativamente; por outro, conforme Scheibe (2007, p. 11), “[...] no período de maio de 1999 a abril de 2005, no que se refere às diretrizes para o Curso de Pedagogia, constata-se um grande e significativo silêncio tanto por parte do Ministério de Educação quanto do Conselho Nacional de Educação”.

Os referidos órgãos educacionais ficaram em silêncio até março de 2005, quando o CNE tornou pública a minuta de Resolução (2005), um Projeto de Diretrizes para o curso de Pedagogia. Contudo, após a divulgação desse texto legislativo, os educadores, pesquisadores e associações da área educacional, que vinham discutindo a questão das Diretrizes para o curso de Pedagogia, formularam inúmeras críticas e sugestões quanto à minuta e as encaminharam ao CNE. Abrindo, de certa forma, um debate que envolvia a universidade, as entidades do campo educacional e o governo.

O Projeto da Resolução (2005) se distribuía em doze artigos com vistas a orientar a organização do curso de Pedagogia. Um dos artigos mais polêmicos, o art.2, decretava:

Art. 2 – O Curso de Pedagogia destina-se precipuamente à formação de docentes para a educação básica, habilitando para:
a- Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil;
b- Licenciatura em Pedagogia – Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Parágrafo Único – O projeto pedagógico de cada instituição poderá prever qualquer uma das habilitações ou ambas, na forma de estudos concomitantes ou subsequentes. (BRASIL, 2005).

Nesse artigo, ficou explícito que o curso de Pedagogia se destinaria exclusivamente à formação de professores para Educação Infantil e para Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reproduzindo, dessa forma, o modelo proposto para o curso Normal Superior.

Vale ressaltar, como bem assinalou Durli (2007), que as entidades ligadas à educação reivindicavam para o curso de Pedagogia a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa reivindicação foi encaminhada ao CNE em 07 de novembro de 2001, em documento intitulado: Posicionamento conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor, o qual declarava: “[...] reivindicamos para o Curso de Pedagogia a formação de profissionais para a Educação Básica, com formação docente vinculada à Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”. (ANFOPE, et al., 2001, p. 5). No entanto, o que carece ser considerado, conforme Durli (2007, p. 183), é “[...] o contexto da mobilização, quando a função de formar para a docência nesse nível de escolaridade era retirada do Curso de Pedagogia” pelo Decreto Presidencial nº 3.276/1999.

Quanto ao conteúdo acadêmico sugerido no Projeto de Resolução (2005), seriam contemplados: disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica; práticas de ensino e atividades práticas. Em particular, no que se refere às atividades práticas, o Grupo de Trabalho de Política Educacional - GTPE - do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, Sistema Nacional - ANDES-SN - enfatizou que:

[...] o projeto traz uma novidade, ao indicar como “atividades práticas”, os projetos de extensão desenvolvidos nas IES. A partir daí, os estudantes de graduação são incluídos em “projetos comunitários”, compondo carga curricular, obrigatórios para as instituições e sendo observados na situação de avaliação institucional.

Essas “atividades práticas” encontram um campo fértil de articulação com a legislação promulgada no governo [Fernando Henrique Cardoso] FHC que trata do serviço voluntário, a ser normatizado por cada IES, bem como um forte amparo na proposta de projeto de reforma da educação superior, que, apesar de indicar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e, gratuidade na graduação e pós-graduação - mestrado e doutorado - permite a cobrança de taxas e mensalidades nos cursos de especialização e nas atividades de extensão, legalizando uma prática que já está em curso nas universidades públicas. (ANDES-SN, 2005, p.4).

No que diz respeito à carga horária, o ANDES-SN (2005) alertou que o total de 2.800 horas proposto pela Minuta de Resolução (2005) seria insuficiente para atender às demandas do curso, o que causaria um aligeiramento na formação.

Outras críticas também foram apontadas ao conteúdo do Projeto de Resolução (2005), como, por exemplo, as levantadas por Scheibe (2007). Para a autora, esse documento, além de contrariar as lutas históricas dos educadores pela construção das Diretrizes para o curso de Pedagogia, ainda reduziu o curso de Pedagogia a um curso Normal Superior, uma vez que as competências arroladas no art. 3 deixavam claro uma concepção instrumental de formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desconsiderando as contribuições presentes nas propostas de Diretrizes elaboradas pelas entidades, como a ANFOPE e FORUMDIR.

A dicotomia entre a teoria e a prática no curso ainda permaneceu, no momento em que o Projeto de Resolução (2005) explicitou a proposição de um bacharelado pós-licenciatura, com a duração de 800 horas, apostilado ao diploma, “[...] visando ao adensamento em formação científica” (BRASIL, 2005, p. 2). Dessa maneira, continuava a manter o criticado esquema de formação 3+1, entretanto inverteria as formações. Enquanto que, em 1939, formava primeiro o bacharel e, posteriormente, o licenciado, em 2005, a proposta da Minuta de Resolução era formar o licenciado e depois o bacharel, ou seja, continuava a fragmentar a formação do pedagogo. (SCHEIBE, 2007).

O desfecho dessas manifestações e críticas em torno do Projeto de Resolução foi apontado no estudo feito por Durlí (2007). A autora concluiu que grande parte dos documentos encaminhados ao CNE, após a divulgação da Minuta de Resolução em março de 2005, “[...] indicavam a urgência da suspensão do Projeto de Resolução e a necessidade de promoção de audiências públicas pelo Conselho Nacional de Educação como espaço democrático de manifestações das entidades representantes de todos os segmentos educacionais”. (DURLI, 2007, p. 187).

Nesse movimento dinâmico acerca da Minuta do Projeto de Resolução das Diretrizes para o curso de Pedagogia, destaco, também, o documento do “Manifesto dos Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia”. Nesse documento, assinado por muitos professores, entre eles: Franco, Pimenta e Libâneo, a formação de pedagogos estava prevista para se dar nas Faculdades/Centros/Departamentos de Educação, considerando a Pedagogia como ciência da educação, auxiliada por diferentes campos do conhecimento. Contudo, para esse grupo,

[...] somente faz sentido existir uma Faculdade/Centro/Departamento de Educação se esta/e incluir, também, o curso de pedagogia cujo conteúdo sejam os estudos específicos da ciência pedagógica para formar pesquisadores e pedagogos para a escola e outros espaços educativos. E, é claro, que forme, em cursos específicos organizados para tal fim, professores para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e que ofereça a formação pedagógica para os demais cursos de licenciatura para a Educação Básica. (MANIFESTO DE EDUCADORES BRASILEIROS SOBRE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA, 2005, p.1).

Para esse conjunto de professores e pesquisadores que aderiram ao Manifesto de Educadores, o currículo de formação do bacharel em Pedagogia deveria assegurar a formação em pesquisa e o exercício de atividades educativas nas escolas e em espaços não escolares. Quanto ao exercício profissional, o pedagogo estaria habilitado a desempenhar atividades relativas à: formulação e gestão de políticas educacionais; avaliação e formulação de currículos e de políticas curriculares; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; coordenação, planejamento, execução e avaliação de programas, assessoria didática à professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem; coordenação de atividades de estágios profissionais em ambientes diversos e outros. No entanto a ideia defendida pelo Manifesto de Educadores, conforme Durlí (2007, p. 187-188), “[...] foi aquela que mais se distanciou dos princípios construídos no âmbito do Movimento pela Reformulação dos cursos de Formação de Educadores”.

Os apontamentos e manifestações dirigidos ao Projeto de Resolução (2005), entre 17 de março e outubro de 2005, levaram o CNE a promover reuniões com a participação de representantes das entidades do campo educacional, no intento de debater as propostas recebidas. Assim, o Projeto de Resolução para as Diretrizes do curso de Pedagogia sofreu várias alterações, e, após reformulações, em 13 dezembro de 2005, foi aprovado por meio do Parecer CNE/CP nº 05/2005.

O Conselho Pleno aprovou o Parecer por unanimidade, entretanto, com ressalvas dos Conselheiros: César Callegari, Francisco Aparecido Cordão e Paulo Monteiro Vieira Borges Barone. O primeiro se preocupou em lembrar o conteúdo expresso no art. 64 da LDBN nº 9.394/1996, que versava sobre a formação de especialistas em cursos de Graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação a critério das IES. O segundo Conselheiro salientou a importância da manutenção dos Pareceres CNE/CP nº 9/2001 e 27/2001 e da Resolução CNE/CP nº 01/2002, que instituem as DCNs para a formação de professores para a Educação Básica, em nível superior.

O Conselheiro Paulo Barone apontou uma contradição intrínseca no que se refere à definição de pedagogo, pois, segundo ele, inicialmente, o texto legal definia o pedagogo como professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e, em seguida, atribuía ao pedagogo adicionais que deformam, consideravelmente, o seu perfil. Talvez, afirmou o Conselheiro, a solução para tal contradição fosse a admissão da modalidade bacharelado. Paulo Barone, ainda, se posicionou quanto à carga horária mínima para a Graduação em Pedagogia, que é distinta das outras Licenciaturas, enquanto que, para o curso de Pedagogia, o total é de 3.200 horas, para as demais Licenciaturas, é de 2.800 horas.

O Parecer CNE/CP nº 05/2005 não foi homologado devido à observação, expressada pelo Conselheiro César Callegari, da contradição existente entre o artigo 14 do Parecer nº 05/2005 com o artigo 64 da LDBN nº 9.394/1996, a qual também foi analisada e assinalada pela Consultoria Jurídica do MEC - CONJUR. O art. 14 do referido Parecer apontava que a formação dos especialistas fosse realizada em cursos de Pós-Graduação, especialmente, estruturados para esse fim e abertos a todos os licenciados, não fazendo referência à formação desses profissionais no curso de Pedagogia.

Nessa direção, o CNE, conforme Vieira (2007, p. 60),

[...] marcou para o dia 20 de fevereiro de 2006 uma reunião para elaboração da emenda à Resolução das DCN do curso de Pedagogia. Para esta reunião foram convidados - convite feito por *e-mail* da professora Maria Beatriz Luce, relatora das DCNP - para participar os representantes das seguintes entidades: ANPEd, ANFOPE, FORUMDIR, [ANPAE] e CEDES.

Na reunião¹⁸, de acordo com relatos de Brzezinski (2006 apud Vieira, 2007), todos os presentes concordaram em que as Diretrizes deveriam ser homologadas, o mais rápido possível, permanecendo todos os artigos formulados e descritos no Parecer nº 05/2005, com a exceção do art. 14, que exigiria nova redação.

O documento final dessa reunião, conforme Brzezinski (2006 apud Vieira, 2007), apresentou como pontos positivos: o encaminhamento das Diretrizes ao MEC após aprovação no Conselho; a garantia de que algumas das reivindicações históricas seriam atendidas, como a docência sendo base da identidade do pedagogo, respeitando a base comum; e, como ponto negativo, foi considerada a perda da tese de que o curso de Pedagogia é, ao mesmo tempo, uma licenciatura e bacharelado.

¹⁸ À reunião de trabalho da Comissão do CNE estiveram presentes os conselheiros Arthur Fonseca Filho, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Maria Beatriz Luce e Antonio Carlos Caruso Ronca. Pelas entidades participaram Marcelo Soares Pereira da Silva (presidente do FORUMDIR), Iria Brzezinski (ANFOPE/ANPEd), Benno Sander (ANPAE) e Ivany Pino (CEDES). (DURLI, 2007, p. 190).

Devido a esse movimento da participação de entidades da área educacional nas discussões acerca das DCNP (2006), Brzezinski (2006 apud VIEIRA, 2007, p. 60) assim se expressou: “[...] conluo como Anísio Teixeira, sendo até repetitiva, pois tenho escrito isto há algum tempo, conseguimos elaborar [as DCNP] em conjunto com os conselheiros-membros da Comissão Bicameral no CNE - meia vitória, mas vitória”.

As funções estabelecidas nas DCNP (2006) se aproximavam daquelas reivindicadas pela ANFOPE. No entanto, para Scheibe (2007), com quem concordo “[...] significativamente, o parecer não se refere à formação do pedagogo, mas à formação do licenciado em pedagogia. (SCHEIBE, 2007, p. 17).

Após reexame do Parecer e nova redação do art. 14, o curso de Pedagogia teve suas Diretrizes homologadas pelo MEC, em abril de 2006, e publicadas no Diário Oficial em 15 de maio do mesmo ano. Contudo, mesmo com a aprovação das Diretrizes, pela Resolução CNE/CP nº 01/2006, é sabido que não há consonância em torno do seu texto. Essa afirmação pode ser reforçada pelos registros de Nascimento e Andrade (2007, p. 4):

Compreendemos, assim, que estas diretrizes não encerram os debates até então desenvolvidos, visto que, nas discussões a que assistimos no XIII [Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino] ENDIPE, ocorrido em Recife-PE, no período de 23 a 26 de abril de 2006, as posições de Acácia Küenzer (UFSC), Libâneo (UCG) e Márcia Melo (UFPE) no Simpósio “Necessidades e demandas de formação e as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia”, e as manifestações dos diversos educadores ali presentes demonstram o quanto estamos distante de construirmos consensos negociados e de tê-los expressos num documento, numa norma ou diretriz.

Embora o documento final das DCNP (2006) tenha se configurado como uma solução negociada, notadamente, encabeçada pela ANFOPE e CNE, isso não quer dizer que houve ou haja consenso da comunidade acadêmico científica da área educacional, como bem alertaram as autoras acima. Assim, no próximo item, procuro apresentar esse movimento de embate em torno dessas Diretrizes.

3.2. Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia: dissensos e consensos

Muitos foram as críticas quanto ao texto das Diretrizes para o curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, as quais foram expressas por meio de vários textos divulgados em revistas, livros, eventos científicos e mídia eletrônica.

As autoras Rodrigues e Küenzer (2006), por exemplo, em suas argumentações, reportaram-se ao Parecer nº 05/2005, porém, quando se utilizam do Parecer,

consequentemente, fazem referência a Resolução nº 01/2006, uma vez que este último documento tem seu fundamento no Parecer de 2005, com exceção da mudança realizada no art. 14.

De maneira geral, para as referidas autoras, o Parecer nº 05/2005 promove: a) o aligeiramento da formação, devido ao amplo leque das competências constantes do perfil do licenciado; b) o currículo proposto é insuficiente para atender a todas as funções delegadas a ação docente, ou seja, as demandas das ações de gestão e a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares.

Quanto à questão da gestão e a investigação constituírem em campos intrínsecos à docência, para as autoras, essas são áreas de formação que “[...] 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”. (RODRIGUES; KÜENZER, 2006, p. 191).

Conforme Rodrigues e Küenzer (2006), o Parecer, ainda, re-edita as propostas apresentadas pelo Conselheiro Valnir Chagas, registradas no capítulo anterior. Re-edita uma vez que recomenda habilitar o especialista no professor, da mesma forma proposta pelo Conselheiro na década de 1970, quando propôs cursos de Licenciatura para a formação de professores, em que as habilitações seriam acrescentadas. De tal forma, nos documentos - Parecer nº 05/2005 e Indicações da década de 1970 de autoria de Valnir Chagas - segundo as autoras, têm como prerequisites a docência, ou seja, primeiro a formação do professor.

No que se refere à função do curso explicitada pelo Parecer, quando este aponta a docência em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como prerequisites para o desenvolvimento de estudos avançados em educação, atende, de acordo com Rodrigues e Küenzer (2006, p. 198),

[...] a uma concepção que privilegia a prática em detrimento da teoria: a epistemologia da prática. Esta concepção, ao invés de articular teoria e prática, acentua a desarticulação, à medida em que condiciona os estudos teóricos mais avançados à prática, e o que é mais grave a uma prática específica: a docência para crianças de 0 a 10 anos.

Nessa direção, é perceptível a inquietação das autoras com a visão limitada, de caráter utilitário e prático na formação docente manifestado nas DCNP (2006). Não só essas autoras se preocupam com essa questão, Martins (2009), por exemplo, aponta que as Diretrizes reduziram a práxis à prática. Para ele, tendo no cenário educacional brasileiro as formações

aligeiradas, com ênfases em certificações, é preciso evitar que o curso de Pedagogia “[...] se diminua a uma instrumentalização técnica para a prática docente” (MARTINS, 2009, p. 9). Essa probabilidade, segundo o autor (2009, p. 9), “[...] é eminente, uma vez que, no próprio documento de Diretrizes para o curso de Pedagogia, se abre a possibilidade de ‘transformação’ dos cursos Normais Superiores em cursos de Pedagogia”.

Outro ponto que suscita críticas e reflexões é com relação ao art. 5 das DCNP (2006), neste, são enumerados as aptidões que o egresso do curso de Pedagogia deverá desenvolver. São bastante abrangentes, incluindo dezesseis incisos, que envolvem desde a educação de crianças de zero a cinco anos; trabalhar em espaços escolares e não escolares; identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva; até demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica. Sobre essa questão, indaga Martins (2009, p. 9): “Como garantir que tantas ênfases diferentes sejam contempladas num só curso?”.

Libâneo é outro crítico das Diretrizes para o curso de Pedagogia. O autor, ao se manifestar sobre o Parecer nº 05/2005 e a Resolução nº 01/2006, insiste em questionar qual a concepção de Pedagogia presente nos documentos. Para o autor (2006a, p.215), a Pedagogia

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

Ao fazer um estudo dos documentos legais que versam sobre as Diretrizes, Libâneo (2006a, 2006b) foi pontuando cada artigo e fazendo suas considerações. Em suma, para ele, a Resolução nº 01/2006 apresenta uma concepção reducionista da Pedagogia, limita o exercício profissional do pedagogo, e não contribui para a unidade do sistema de formação.

Libâneo propõe outra configuração para o curso de Pedagogia, diferente da Resolução nº 01/2006. Pimenta, também, corrobora essa ideia. Os autores (2002) utilizam o termo *stricto sensu* juntamente com Pedagogia - Pedagogia *stricto sensu* - para distingui-la do curso de formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim

[...] o curso de Pedagogia, constitui-se no único **curso** de graduação onde se realiza a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o **pedagogo**, com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas.

(LIBÂNEO; PIMENTA; FRANCO 2005, apud FRANCO, 2008, p. 149. Grifos dos autores).

Para esses autores, “[...] o objeto da Pedagogia como ciência da educação é o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa. [...] o papel da Pedagogia será o de refletir para transformar, refletir para conhecer, para compreender, e, assim, construir possibilidades de mudança das práticas educativas”. (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2007, p. 6). O sentido de um curso de Pedagogia, para eles, é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade e amplitude.

Ainda, para Franco, Libâneo e Pimenta (2007), a formação dos profissionais, para atuar na Educação Básica e em outras instâncias de prática educativa, deveria ser feita nas Faculdades/Centros de Educação, que ofereceriam curso de bacharelado em Pedagogia e curso de formação de professores.

De tal modo, a proposta de Libâneo e Pimenta (2002) é a da construção de um *locus* para a formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, sugerem que a Faculdade de Educação incorpore, em sua estrutura, ao lado do curso de Pedagogia, o Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores - CFPD. Esse Centro teria quatro objetivos:

- 1-Formação e preparação profissional de professores para atuarem na Educação Básica.
- 2-Desenvolver em colaboração com outras instituições - Estado, Sindicatos, etc., a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores.
- 3- Realizar pesquisas na área de formação e desenvolvimento profissional dos professores.
- 4- Preparação profissional de professores que atuam no Ensino Superior. (LIBÂNEO, PIMENTA, 2002, p. 45-46).

Fica explícito, na discussão levantada por Libâneo, Pimenta e Franco, que não é o curso de Pedagogia que formará o professor para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para essa formação, propõem a criação de outro espaço. De acordo com os autores, o curso de Pedagogia deveria formar o bacharel, profissionais de educação não docentes, voltados para os estudos teóricos e investigação científica no campo da Pedagogia, podendo exercer sua profissão no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, incluindo as não escolares.

Até o momento, foi possível apontar algumas considerações de autores acerca da DCNP (2006), as quais, em vários instantes, não comungam das ideias defendidas e registradas nos documentos legais que versam sobre as Diretrizes para o curso de Pedagogia.

No entanto há alguns pontos presentes nas DCNP (2006) que, segundo outros autores, como Araújo (2006), se constituem em avanço para o curso de Pedagogia. Para a autora (2006, p. 6):

[As DCNP, 2006] traz um significativo avanço em relação à superação da dicotomia entre o pensar e o executar, ou seja, entre os especialistas e o docente, predominante ao longo dos anos no curso de Pedagogia como reflexo da divisão técnica das tarefas e da fragmentação do trabalho pedagógico. Tem-se legalmente hoje a possibilidade de o docente controlar seu trabalho, seu produto, de criar seu saber, de buscar a função social da escola onde ele atua, podendo assumir as funções limitadas ao especialista, supostamente responsável pela criação desse saber, da ciência, da técnica, responsável pelo controle e definição do produto e da função social da escola.

Além dessa questão ponderada pela autora, outros elementos são considerados significativos. Conforme Therrien (2006), as Diretrizes indicam aspectos que colaboraram na definição do “[...] perfil de atuação e de formação de um profissional dedicado à reflexão crítica sobre os significados, as intencionalidades e os propósitos dos mais diversos fenômenos educacionais, ou seja, sobre o campo pedagógico nos processos educacionais”. (TERRIEN, 2006, p. 2).

As DCNP (2006), ao apontar a sua destinação e a sua aplicação de que “[...] abrangerá integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas” (BRASIL, 2006a), promove, de acordo com Aguiar et al. (2006), a abertura de um amplo espaço para a formação e atuação profissional dos pedagogos, que, juntamente com os art. 4 e 5 da Resolução nº 01/2006, “[...] delinea-se, pois, que a formação no curso de Pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação”. (AGUIAR et al., 2006, p. 829).

Outro ponto preconizado no documento legal da DCNP (2006) diz respeito aos pilares e contornos da formação. O Parecer nº 05/2005, ao definir esses elementos da formação do pedagogo, os quais abrangem reflexão crítica e experiência no planejamento, execução e avaliação de atividades educativas com contribuições de diversos campos, tais como: o histórico, o filosófico, o psicológico, o linguístico e outros, apresenta uma perspectiva para o curso, favorecendo, segundo Aguiar et al. (2006, p. 831), “[...] a compreensão da complexidade da escola e de sua organização; que propicie a investigação no campo educacional e, particularmente, da gestão da educação em diferentes níveis e contextos”.

Com relação aos núcleos propostos pelas DCNP (2006), os autores (AGUIAR, et al., 2006) recomendam que, entre eles, deve haver uma integração e articulação durante o

processo de desenvolvimento do curso, por meio de diálogo entre os diferentes componentes curriculares.

Quanto à questão da gestão no texto das DCNP (2006), Aguiar et al. (2006, p. 833) enunciam que essa “[...] traz uma contribuição importante rompendo com visões fragmentadas e fortemente centralizada da organização escolar e dos sistemas de ensino”.

Ainda, no que tange à gestão da educação, Ferreira (2006) a ressalta como *gérmen* da formação. Para autora, a participação do pedagogo, conforme está anunciada nas DCNP (2006): art. 4 - “As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino [...]”, e, art. 5, inciso XII, o pedagogo deverá estar apto a “[...] participar da gestão das instituições, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico [...]”; e de maneira subentendida em todos os demais quinze incisos, “[...] põe em relevo, configura a formação do pedagogo como um gestor, superando, assim, as compreensões restritas e unilaterais”. (FERREIRA, 2006, p. 1347).

De acordo com a autora (2006), implícita ou explicitamente, essa Resolução reitera os princípios da gestão democrática como elemento fundante da formação docente, por meio da compreensão democrática de totalidade.

Como é de se notar, os debates promovidos pelos professores, pesquisadores do campo da educação, apontam que a discussão acerca do curso de Pedagogia e suas Diretrizes é multifacetada. Dessa forma, a elaboração, a discussão, a implementação e a avaliação do PPC do curso em questão, no âmbito das IES, tendo como subsídios as DCNP (2006) e os enfrentamentos em torno dela, não parece ser tarefa simples, mesmo porque a interpretação que cada um tem acerca de um documento legal está condicionada a fatores políticos e ideológicos, conferindo-lhe diferentes sentidos.

Além dos dissensos e consenso acerca das DCNP (2006), esse documento ainda revela algumas imprecisões teóricas, sobretudo, com relação às habilitações, pois, ao mesmo tempo em que as Diretrizes anunciam que as funções de gestão, planejamento, coordenação, avaliação – que, desde 1968, eram próprias dos especialistas - devam ser compreendidas como atividades docentes (art. 4 da Resolução nº 01/2006), ela mantém regulada, no art. 14, a formação do especialista, ou seja, mesmo sem regular a formação dos especialistas, essa é formalmente admitida no texto legal.

Outra indefinição refere-se aos termos utilizados no documento, tais como: conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade,

contextualização, democratização e outros. Realmente, nas DCNP (2006), as expressões são extensivas e, arrisco a dizer que até há muito verbalismo. Contudo a construção e implementação de um PPC de Pedagogia com base nesse documento carece ir além das palavras que funcionam como adorno.

É perceptível que muitos são os aspectos polêmicos no campo das DCNP (2006), tratados por alunos, professores, pesquisadores e associações do campo educacional, como apresentei neste capítulo. Um dos mais debatidos, no entanto, é a questão da base comum.

Por ter como objetivo compreender a configuração que o curso de Pedagogia da UFU traz da docência no seu Projeto Pedagógico, tendo como referencial as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, discutirei, a seguir, o processo de construção da docência como base comum, bem como as visões divergentes em torno dela.

3.2.1. A docência como base comum nacional: desenvolvimento e discordâncias

A discussão da ideia de base comum na perspectiva da docência originou-se nos registros do “Documento final” - Documento de Belo Horizonte - resultado do I Encontro Nacional do Comitê de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983. No entanto ressalto que o termo “base comum” tem seus registros anteriores a década de 1980, porém a compreensão acerca dessa base era diferente da gênese proposta nesse documento de 1983.

Meados da década de 1960, por meio do Parecer/CFE 251/62, Valnir Chagas indicou uma base comum para o curso de Pedagogia, porém, subentende-se, que sua constituição se tratava de um conjunto de disciplinas que deveria compor o currículo do curso de Pedagogia.

No art. 64 da LDBN nº 9.394/1996, também, foi anunciada a concepção de uma base comum, entretanto a compreensão acerca desta não comungava dos mesmos ideais elaborados pelas associações da área educacional, em particular, pela ANFOPE, iniciado na década de 1980, o que pode ser reafirmado no Documento Final da própria entidade (1998, p. 11): “O conceito de base comum nacional como vem sendo construído pelos educadores e pela ANFOPE, não foi incorporado aos artigos da LDB Lei 9.394/96, tal como proposta do movimento aprovada nos IV e V Encontros”.

A concepção de base comum, discutida no bojo do movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores, buscava um princípio norteador que expressasse a prática comum na formação docente, relegando os currículos mínimos no processo formativo, e respeitando às especificidades de organização curricular de cada Instituição. Assim no

documento de 1983, foi declarado que a docência constituiria a base da identidade profissional de todo educador:

A base comum nacional dos cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental.

Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador. (I ENCONTRO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1983, p.5).

Nesse documento, a proposta é bem embrionária, mas, a cada Encontro do Comitê buscava-se discuti-la a fim de deixá-la bem definida. Meses depois desse Encontro, o Comitê fez sua primeira avaliação durante a 36ª. Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC. Nesse, a concepção do que seria a base comum nacional ainda estava em processo de construção, tanto que foram expressadas três visões acerca dela:

A base comum seria considerada como uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através da definição de um corpo de conhecimento fundamental. Essa concepção básica de formação do educador deve traduzir uma visão de homem situado historicamente, uma concepção de educador comprometido com a realidade de seu tempo e com um projeto de sociedade justa e democrática

A base comum seria a garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação. [...]. Para efetivá-la, sugerem-se "linhas de ação" comuns a todas as licenciaturas, tais como Ciclos de Estudos, redefinição da orientação das disciplinas pedagógicas e de conteúdo específico, etc.. Seria necessário assegurar, institucionalmente, um espaço para a sua avaliação, já que a base comum é construída durante o processo tendo, portanto, caráter histórico e evolutivo.

A base comum às várias licenciaturas deve principalmente destinar-se ao compromisso político do educador, o que implica na formação da consciência crítica. Daí ser necessário incluir um corpo de conhecimento fundamental, que aprofunde o domínio filosófico, sociológico, político e psicológico do processo educativo, dentro de uma abordagem crítica, que explore o caráter científico da educação, tomando como referência o contexto sócio-econômico e político brasileiro. (ENCONTRO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1984, p.4).

O movimento continuou a discutir a questão, e, a cada encontro, a compreensão da base comum era rememorada, (re) definida no sentido de buscar clareza quanto a sua

concepção. Na II avaliação do Comitê, a terceira visão expressada anteriormente foi abandonada, ficando apenas duas. No entanto, a partir do II Encontro Nacional de 1986, a base comum passou a ser tratada sem diferenciação de concepções, mas se cogitou a possibilidade dela abranger três dimensões fundamentais e inter-relacionadas: a profissional, a política e a epistemológica.

a) Dimensão profissional: que requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponda à especificidade de cada profissão. Como professores devemos confluir num certo saber e num certo fazer.

b) Dimensão política: que aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes.

c) Dimensão epistemológica: que remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado. A base comum deve, portanto, fundamentar-se em uma estrutura científica capaz de romper com o senso comum, sem perder o núcleo do bom senso nele existente. (II ENCONTRO CONARCFE, 1986, p.32).

Essa concepção de base comum requer, a meu ver, três condições, a primeira é a de assumir a docência como fio condutor da formação; a segunda é que a base comum deve ser assumida como princípio e, por fim, essa base deve ser caracterizada pela reapropriação de um conteúdo específico articulado e historicamente referenciado.

Os educadores inseridos no movimento da Comissão prosseguiram com a construção da base comum nacional e, entre o intervalo 1986 a 1988, a produção de conhecimento sobre a base comum encontrou novas formas, baseando-se em algumas experiências curriculares que se desenvolveram no âmbito das IES, e a perspectiva de dimensões foi abandonada, passando a vigorar a ideia de base comum a partir de eixos:

A base comum nacional poderá ser pensada em termos de eixos curriculares em torno dos quais se articulará um corpo de conhecimento selecionado em função de uma concepção sócio-histórica de educador e das necessidades de compreensão do fenômeno educacional, norteados por tais eixos curriculares [...] intimamente relacionados entre si:

I. Relação educação-sociedade

II. Conteúdo, método e material didático

III. Escola e os profissionais de ensino

IV. Relação teoria-prática pedagógica. (IV ENCONTRO CONARCFE, 1989, p. 12).

O conceito de eixos curriculares veio se fortalecendo no decorrer dos Encontros Nacionais, realizados entre o período de 1990¹⁹ e 2004, dentre os eixos, estão: relação teoria/prática; fundamentação teórica; compromisso social/democratização da escola e dos conteúdos; trabalho coletivo e interdisciplinar; escola/individualidade; gestão democrática, incorporar a concepção de formação continuada.

Muitos dos eixos discutidos durante os Encontros ainda prevalecem nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia do Brasil, e foram enfatizados no recente documento da ANFOPE (2008), o qual ressalta que a base comum nacional se configura em um conjunto de eixos norteadores da organização curricular, compreendidos como princípios orientadores que deveriam estar presentes nos processos formativos. E os eixos, os princípios são aqueles que vinham sendo discutidos pela ANFOPE desde a década de 1990: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria e prática; gestão democrática; compromisso social, político e ético; trabalho coletivo e interdisciplinar; incorporar a concepção de formação continuada e a avaliação permanente. (XIV ENCONTRO DA ANFOPE, 2008).

Os sucessivos Encontros Nacionais aprofundaram e ampliaram as discussões sobre a temática da base comum nacional, reafirmando a docência como base norteada da identidade profissional de todo educador, cuja concepção se fez presente na DCNP aprovada em 2006.

O conceito da docência, como base da identidade do curso de Pedagogia, foi se configurando entre alguns dos membros das entidades do campo educacional e, com isso, ganhou espaço no texto final das DCNP (2006). Nessas Diretrizes, a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, que envolvem as funções de planejamento, coordenação, avaliação, pesquisa e outros, são consideradas atividades docentes. Ou seja, as funções docentes não se limitam ao ato de ministrar aulas. Seu conceito é expandido e abrange, também, campo da gestão e pesquisa. Essa ampliação do campo da docência não se constitui em fatos isolados, segundo Campos (2001 apud VIEIRA, 2007, p. 93):

A ampliação das atividades docentes que observamos no quadro brasileiro, não é fato isolado. Os relatos de experiências internacionais têm indicado que de fato, se vivem na atualidade, mudanças significativas, tanto no âmbito da escola como na formação dos professores. A afirmação da docência como profissão [...] divide autores e também professores, órgãos de representação, associações, sindicatos. Há, contudo, uma tendência crescente que aposta na profissionalização dos professores como um processo que adquire novos contornos e que inscreve, por isso, novas possibilidades de valorização do magistério. Esse “alargamento” das funções pode ser

¹⁹ Nesse ano o CONARCFE transformou-se em ANFOPE.

interpretado como uma possibilidade de ampliação na autonomia docente, pois a assunção dessas novas responsabilidades implica de forma mais direta o professor “como pessoa e como profissional” (NÓVOA, 1992). Todavia, é preciso considerar que, se por um lado esse “alargamento” traz possibilidades de maior autonomia e de controle sobre as atividades docentes, por outro, produz também intensificação do trabalho contribuindo para degradação das condições em que atuam milhares de professores. Interroga-se se essas condições possibilitam a profissionalização anunciada.

Esse entendimento expandido de docência, como bem ressaltou a autora, divide opiniões entre pesquisadores, professores e alunos, pois nem todos comungam da sua compreensão e de seu objetivo de se constituir como a base dos cursos de formação dos profissionais da educação.

As entidades da área educacional, em específico, a ANFOPE, discutiram por muito tempo a construção e a definição do que seria a base comum para a formação de professores, com o objetivo de buscar uma totalidade na formação do educador, evitando a fragmentação no processo constitutivo desse profissional.

A base comum assegurada nas DCNP (2006) expressa que houve uma influência parcial da ANFOPE no texto final. Fato que pode ser reforçado por Brzezinski (2008, p. 220):

Apesar de que as DCNP ainda não respondam às reivindicações feitas durante 25 anos pelo Movimento de Educadores, nos dias atuais, legitimamente representado por diversas entidades, algumas possibilidades são apontadas. Entre elas: a) a garantia da base comum nacional – formação para a docência; b) a extinção das habilitações; c) a ampliação do campo do exercício profissional, visto que o pedagogo poderá também ser formado para atuar em espaços não escolares.

Assim, reafirmo que a base comum nacional foi resultado, mesmo que parcial, de um processo histórico realizado pela mobilização de grupos de professores, alunos e pesquisadores organizados em entidades da área educacional.

A expansão do conceito da docência para além da sala de aula é, conforme Calderano (2008, p. 132 apud MARTINS, 2009, p. 8),

[...] compreender a Pedagogia como uma ação educacional que vai além da escola, é um passo fundamental para superar a ideia de um conteúdo compartimentalizado cujo significado fica circunscrito a um local, uma dimensão ou a um saber específico. Torna-se, pois necessário qualificar a Pedagogia como intrinsecamente associada a processos pedagógicos marcados por uma ação que compreenda a articulação entre diversos saberes e diversos sujeitos envolvidos a favor de uma educação democrática e pública.

A docência como base comum, desse modo, insere-se, segundo Scheibe (2008, p. 307), “[...] na compreensão da docência como o ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar ou não-escolar. A *prática docente*, portanto, é assumida como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica.” (Grifos da autora).

A ideia de que a formação no curso de Pedagogia deverá garantir a articulação entre docência, gestão educacional e a produção de conhecimento evidencia que o referido curso não se transformou apenas em um campo que prepara professores para atuar no magistério. De acordo com Aguiar et al. (2006), da forma como a docência é expressa nas DCNP (2006), “[...] não é entendida no sentido restrito do **ato de ministrar aulas**. O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de **trabalho pedagógico**”. (AGUIAR, et al., 2006, p. 830, grifos dos autores). Dessa forma, na visão desses autores, o legislador afasta a possibilidade de redução do curso a uma formação restrita à docência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Se, por um lado, há aqueles que defendem a docência, como base do curso, de outro, existem aqueles, como Libâneo, que não compartilham dessa acepção. Para esse autor (2006a, p. 220),

[...] o objeto próprio da ciência pedagógica é o estudo do fenômeno educativo, em todas suas dimensões. O ensino do conteúdo desse campo científico pode dar-se num curso, que é o que se denomina apropriadamente Curso de Pedagogia. (...). 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.

Fica evidente a concepção e posição de Libâneo quanto à questão do que venha a ser Pedagogia e, conseqüentemente, curso de Pedagogia, e que este não tem por base a docência. O que demonstra sua posição contrária ao texto das DCNP (2006). Para ele, a base de um curso de Pedagogia deveria ser o estudo do fenômeno educativo em sua complexidade. Lembrando que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (LIBANEO 2006a, p. 220). Pimenta (2009) compartilha dessa posição, defendendo que “[...] a pedagogia é uma ciência da educação e que uma das modalidades de inserção profissional do pedagogo é a docência, entendendo, pois, **que a pedagogia é a base da formação e da atuação profissional do professor**, e não o contrário como configura a posição da ANFOPE”. (PIMENTA, 2009, p. 1, 2. Grifos da autora).

A docência, para Libâneo e Pimenta, é uma modalidade de atividade pedagógica que tem por base a formação pedagógica. Reforçando, ainda mais, que, para eles, a amplitude da Pedagogia é maior do que a da docência.

No debate em torno da docência, considero importante trazer para o texto alguns resultados da Tese de doutorado de Gisele Barreto da Cruz, intitulada “O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais”²⁰. O estudo possibilitou à autora apresentar algumas concepções dos seus entrevistados acerca das DCNP (2006), destaco, especificamente, o que tange à docência. Para alguns pesquisadores e professores, a docência, como base para a formação, não é o ponto nevrálgico do curso de Pedagogia. Contudo a conceitualização reservada a ela nas Diretrizes é um ponto a ser discutido, pois, conforme esclarece Cruz (2008, p. 153),

[...] trata-se de uma concepção bastante larga e ampliada de docência, buscando não encerrá-la no contexto da sala de aula, mas transcendê-la para todo o contexto de onde emanam trabalhos pedagógicos. Ao conceituar a docência desta forma, o texto deixa entrever que a pedagogia ficou restrita à docência, enquanto esta se ampliou, abarcando a pedagogia. Tal concepção gera imprecisão quanto ao objeto próprio da pedagogia, visto que a compreensão genérica da docência permitiria assumir a pedagogia por dentro dela e não o contrário.

Dessa forma, segundo a autora, o descontentamento dos sujeitos por ela entrevistados, não recai sobre a docência como base na formação do licenciado em Pedagogia, nas habilitações ou especialistas, mas “[...] na ausência da própria pedagogia”. (CRUZ, 2008, 154).

Por outro lado, compartilho das ideias de Martins (2009), quando este classifica a concepção de docência como necessária para a construção do curso de Pedagogia, norteado pelo princípio da totalidade. Contudo o próprio autor aponta que as Diretrizes não são sinônimos de garantia para viabilizar tais práticas:

Penso que o referido documento, da mesma forma que o arcabouço legal construído sob a égide das políticas neoliberais, é detentor de uma flexibilidade muito ampla, que comporta tanto as possibilidades de uma ação educativa progressista, comprometida com a democracia e a escola pública, como cita a autora, mas também, comporta proposições frouxas, vinculadas

²⁰ O estudo da referida autora objetivou levantar, junto aos sujeitos participantes, aspectos característicos do início do Curso de Pedagogia no Brasil e das mutações por ele sofridas, para analisar as implicações, resistências e avanços na evolução desse curso, bem como obter dos entrevistados a sua visão acerca da pedagogia como domínio de conhecimento e processo de formação, para mapear e interpretar a posição da pedagogia no contexto do campo acadêmico.

ao mercado, instrumentais, como são as ações orientadas teoricamente pela racionalidade prática. (MARTINS, 2009, p.8).

Mesmo reconhecendo a relevância de algumas críticas, as discordâncias e imprecisões teóricas acerca das DCNP (2006), destaco que esse ato legal sinalizou um avanço, ao considerar algumas das propostas preconizadas e discutidas pelos educadores brasileiros agrupados em entidades do campo educacional e, também, pela forma como propõe o desenvolvimento da organização curricular, eliminando a rigidez dos currículos mínimos.

Ao se fazer um estudo do contexto do curso de Pedagogia, é possível verificar que o mesmo teve sua gênese e evolução histórica marcada pela imposição dos currículos mínimos; teve suas Diretrizes construídas por um longo e conturbado processo político e ideológico; e apresenta no seu texto, além de imprecisões teóricas, artigos que geram consenso e dissensos, em especial, com relação à concepção de docência. De tal modo, questiono: como o curso de Pedagogia poderá expressar em seu Projeto Pedagógico uma compreensão de docência como base, a qual apresenta um longo e inconcluso processo de construção? Assim, busco, no próximo capítulo, por meio do curso de Pedagogia da UFU, compreender a configuração da docência expressa no PPC desse curso.

CAPÍTULO IV

*O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da
UFU: a expressão de uma possibilidade*

Este capítulo é composto de dois momentos, nos quais são desenvolvidos os eixos analíticos. No primeiro momento, analiso a construção histórica do PPC de Pedagogia da UFU, apresento os aspectos condicionantes e relevantes empreendidos por esse curso para expressar, no seu Projeto Pedagógico, uma possibilidade de compreensão das DCNP (2006). No segundo momento, discuto como a concepção de docência, articulada à ideia de gestão e pesquisa, está configurada no PPC de Pedagogia da UFU.

Muitas IES, como é o caso da UFU, antes mesmo da divulgação das DCNP (2006), estavam discutindo e organizando seus projetos em direção às exigências desse documento legal. Com isso, acredito que, para o curso de Pedagogia da UFU, as mudanças preconizadas nas Diretrizes não se constituem em um fato repentino e imprevisto, tendo em vista que as discussões, em âmbito nacional, sobre esse documento eram de conhecimento de alguns dos professores dessa Instituição. Sobre esse processo é que discuto a seguir. Para tanto, utilizo como procedimento investigativo: a análise do PPC de Pedagogia da UFU e os depoimentos dos professores, por mim, entrevistados, além de um pertinente referencial teórico.

4.1. Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFU (2005/2006): discussão interna

O Projeto Pedagógico trata-se de numa ação intencional, que estabelece um rumo, uma direção para a Instituição, portanto, precisa ser definido coletivamente pelos membros da comunidade acadêmica/escolar.

Considero o Projeto Pedagógico de um curso, igualmente, um Projeto Político-Pedagógico - PPP²¹, porque um Projeto é político, por estar, segundo Veiga (2006, p. 13), “[...] intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”. Ou seja, o Projeto é construído apreciando, ainda, o espaço macrossocial, conforme reforça Masetto (2003, p. 60):

[...] o Projeto Pedagógico é um Projeto Político porque estabelece e dá sentido ao compromisso social que a Instituição de Ensino Superior assume com a formação de profissionais e de pesquisadores cidadãos que, na sociedade vivem, trabalhando como profissionais ou pesquisadores ou cientistas, desenvolvem sua participação e seu compromisso com a transformação da qualidade de vida dessa sociedade.

²¹ Mesmo considerando o Projeto Pedagógico de um curso, também, um Projeto Político-Pedagógico, continuarei a utilizar a nomenclatura PPC, por esta ser convencionalmente padronizada para o uso das Instituições de Educação Superior.

Dessa forma, o Projeto Pedagógico de um curso não se resume a uma soma de planos de ensino mais uma porção de atividades variadas, envolve ações e discussões de cunho político e pedagógico. Na dimensão pedagógica de um Projeto, reside, de acordo com Veiga (2006, p. 13),

[...] a possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias as escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

O aspecto político e pedagógico que sustenta o Projeto requer da comunidade escolar discussões contínuas, interligadas ao contexto social (espaço macro) e, no caso, as intencionalidades do curso (espaço micro). Assim, o PPC se constitui em um processo dinâmico, podendo ser entendido conforme Vasconcellos (2008, p. 169):

[...] como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação.

O PPC, então, é a organização política e pedagógica existente no interior do curso, refletido e elaborado por um processo de debate, referenciado a um contexto social mais amplo, e busca a (re)construção dos objetivos, o perfil do egresso, o ementário, a carga horária, o desenho curricular, dentre outros.

A construção de um Projeto demanda uma ruptura com a hierarquização e centralização de poderes, pois tal ação é algo dinâmico, que exige coletividade e comprometimento por parte das pessoas que se inserem no curso. Sua elaboração, ainda, requer tempo para discussões e debates de concepções e ideias.

O fator tempo, no processo de construção do PPC de Pedagogia da UFU, conforme depoimentos dos professores e fontes pesquisadas, foi marcado por dois períodos. O primeiro correspondeu ao ano de 1999 e ao primeiro semestre de 2001. A partir do segundo semestre de 2001 ao ano de 2005, foi compreendido o segundo período.

No primeiro período (1999-2001), mesmo cientes de que a reformulação era necessária, as discussões foram mais voltadas para a atualização das fichas de disciplinas, questão esta apontada e solicitada pelo coordenador a época. Contudo essa atualização não seria simplesmente para executar uma tarefa burocrática, tinha como objetivo propiciar uma

discussão do curso de Pedagogia, do seu conteúdo e do trabalho desenvolvido em seu interior. No segundo período (2001-2005), foi organizada uma Comissão de Reformulação do PPC de Pedagogia para avaliar e reformular o curso.

Nesse sentido, é notável que o curso de Pedagogia da UFU teve um longo e inconcluso processo de discussão de seu Projeto. Longo, porque se iniciou em 1999, tornando mais enfático em 2001, com aprovação em 2005. Inconcluso, pois o Projeto Pedagógico não é um documento pronto, estático e acabado. Ele, segundo Veiga (2003, p. 276):

É um movimento de luta em prol da democratização da escola que não esconde as dificuldades e os pessimismos da realidade educacional, mas não se deixa levar por esta, procurando enfrentar o futuro com esperança em busca de novas possibilidades e novos compromissos. É um **movimento constante para orientar** a reflexão e ação da escola. (Grifos meus).

O Projeto Pedagógico se constitui numa organização contínua e permanente, ou, conforme afirma a autora acima, um movimento constante, que vai além do documento, servindo de orientação para a reflexão e a ação no curso, na Instituição. Trata-se, segundo Masetto (2003, p. 61), “[...] de um processo dinâmico de ação e reflexão dos seus diversos membros, procurando uma articulação entre o que é real e o que é desejado, reduzindo as distâncias entre valores, discursos e ações”.

Na elaboração de um PPC, estão envolvidas várias vertentes, além daquelas ligadas ao interesses e valores da comunidade acadêmica do curso, há outros relacionados ao Projeto da Instituição, ao contexto social e às reformas políticas. Todos esses elementos devem se integrar e se voltar para a instituição da identidade do curso.

Os cursos de Pedagogia de todo Brasil, na construção de seus Projetos, nesse início do século XXI, foram fortemente influenciados pela vertente da reforma política curricular, devido ao advento das DCNP (2006). Um dos motivos pelos quais o curso de Pedagogia da UFU reforçou suas discussões acerca da elaboração de seu Projeto em 2001.

Vale ressaltar que a Instituição UFU, num todo, por meio de suas unidades acadêmicas, iniciou sua reforma curricular nesse período, para atender às exigências de regulamentação da LDBN nº 9.394/1996. Os conselhos superiores, segundo Silva, S. (2006, p.124) “[...] desencadearam ações institucionais do processo de reforma com a aprovação do Projeto de Aperfeiçoamento da Organização Didático-pedagógica dos cursos de graduação da UFU, incluindo-o no Programa de Apoio às IFES [Instituições Federais de Ensino Superior], financiado pela SESU/MEC”. Nessa direção, várias ações de mobilização foram desenvolvidas pela Diretoria de Ensino de Graduação - DIREN - tais como seminários,

mesas-redondas, as quais envolveram todas as áreas e os cursos de Graduação, no intuito de adequar seus Projetos, currículos às Diretrizes estabelecidas pelo MEC e aprovadas pelo CNE, como, também, à estrutura acadêmica da Instituição. (SILVA, S., 2006).

A formação da Comissão, no ano de 2001, para edificação do PPC, teve como uns dos estímulos, mas não o único, de acordo com o prof. Marsílio²² “[...] a forte sinalização de que o debate em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia poderia chegar a bom termo, dentro de uma negociação política com o Conselho Nacional de Educação e com as entidades da área”.

Assim, fica evidente, no relato do professor, que mesmo as DCNP (2006) tendo sido aprovadas em 2006, o curso de Pedagogia da UFU reformulou o seu PPC com base nesse referencial, isso porque alguns professores do curso participavam e estavam atentos a sua promulgação, como reafirmou o prof. Marsílio:

Essa primeira Comissão foi fazendo esse trabalho de avaliação, de atualização, de estudos em torno do curso de Pedagogia e da formação do Pedagogo. Mas também tomamos o cuidado de estar acompanhando um pouco o debate nacional, porque o início dos anos 2000, no caso da Pedagogia, havia sempre uma expectativa na área: o mês que vem tem novas Diretrizes, o semestre que vem tem novas Diretrizes. Tínhamos receio de encaminhar uma mudança curricular mais efetiva e depois dois meses, seis meses ou um ano depois termos que reformular novamente.

É perceptível, no depoimento do professor, a preocupação com a aprovação das Diretrizes para o curso de Pedagogia. Essa apreensão era justificável, pois, se o Projeto fosse reformulado, teria que passar, até podendo ser num curto espaço de tempo, novamente, por esse processo, para entrar em consonância com as DCNP (2006).

Se, por um lado, havia certa preocupação em estruturar o PPC de Pedagogia com base nas DCNP (2006), por outro, tal ação foi vista pela prof^a. Milena²³ como uma limitação para o curso. No entendimento dessa professora, o debate para a elaboração do Projeto foi momentânea, no intuito de atender às demandas das Diretrizes:

[...] temos que ter o compromisso de estar sempre transformando, sempre mudando, independentemente, ou não, só dependendo do contexto, não só das interferências do MEC, esses órgãos que, na verdade, fazem a política, sistematizam as políticas para o Ensino Superior. Embora eu tenha percebido que, ultimamente, nós, a universidade, estamos vindo muito a reboque dessas políticas, ou seja, fazemos quando nos mandam. Temos tido pouco independência, no sentido de pensar e discutir o curso de Pedagogia

²² Professor participante da pesquisa. Entrevista concedida no ano de 2009.

²³ Professora participante da pesquisa. Entrevista concedida no ano de 2009.

por nós mesmos. Muitas vezes, fazemos, criamos movimento de discussão em função do que está dado oficialmente, acho que isso não é ruim, mas também nosso trabalho não deveria se restringir a isso. (Profª. MILENA).

Essa professora pontuou que a comunidade universitária deveria assumir a mudança como compromisso, no sentido de estar sempre transformando, pensando no curso em movimento, que sofre modificações constantes, independente do que é solicitado para ser feito.

Para a profª. Milena, essa última reformulação curricular (2005/2006) foi mais em razão do que foi recomendado para ser feito, do que uma função legítima do curso e isso implicou, para a professora, a sensação de pouca capacidade de os professores, inclusive ela, construírem por eles mesmos. No entanto ressalto que a elaboração de um Projeto Pedagógico, também, deve dialogar com esse viés oficializado, pois sua construção se constitui, conforme Veiga (2006, p. 22) em “[...] um elemento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.”

A observação da profª. Milena foi necessária para evidenciar que, no processo de reformulação do PPC, nem todos os ideais debatidos eram consenso entre as pessoas envolvidas com o curso, e que nem tudo que estava no Projeto retratava as concepções de todos do curso, o que é justificável, pois somos diferentes, temos ideias e concepções diversificadas; porém o que não se justifica é que nem todos que escolham o curso de Pedagogia como campo de atuação profissional, reflitam coletivamente sobre ele, à procura de melhorias para esse *lócus* de formação.

A reflexão e a construção de um Projeto não é uma ação exclusiva do coordenador do curso, todas as pessoas envolvidas: alunos, secretários, professores têm o papel de contribuir, seja com críticas, problematizando o que é discutido, mas, ao mesmo tempo, sugerindo propostas, dentre outros.

O fator coletividade é muito importante nesse processo, pois, como afirma Abdalla (2007), é necessária a cultura da participação e do pertencimento e acreditar que a mudança é possível. Então, esse trabalho implica sentimento de engajamento para com a Instituição, com o curso e em uma negociação permanente entre as pessoas envolvidas. Isso demanda certo tempo, e a esse fator, reafirmo, o curso de Pedagogia da UFU procurou atender.

Com base nos depoimentos dos professores e na análise do PPC, enfatizo que o processo de discussão para (re)construção do PPC de Pedagogia (2005/2006) não foi elaborado num curto período de tempo, constituiu-se em um debate histórico, no qual foi se

criando um contexto propício, para que as definições pudessem ter início que buscassem promover uma mudança concreta no curso.

O Projeto Pedagógico, sendo delineado a partir de um constructo histórico, abre-se para a possibilidade de uma elaboração participativa, pois, de acordo com Vasconcellos (2008, p. 172-173),

[...] todos têm oportunidade de se expressar, inclusive aqueles que geralmente não falam, mas que estão acreditando, estão querendo. Muitas vezes, não falam por insegurança, por pressão do grupo ou por acomodação em função daqueles que ‘sempre falam’. O processo de planejamento participativo abre possibilidade de um maior fluxo de desejos, de esperanças e, portanto, de forças para a tão difícil tarefa de construção de uma nova prática. Almeja-se, também, a partilha de todos os bens, sejam espirituais (decisão, planejamento), sejam materiais (recursos, lucros, perdas).

As negociações e ajustes acerca de um PPC, desde que elaborado coletivamente, contribuem para uma implementação voltada para os objetivos planejados no Projeto.

Mesmo o PPC de Pedagogia da UFU tendo sido arquitetado com base nas DCNP (2006), enfatizo que a proposta de mudanças para o curso de Pedagogia não foi impulsionada apenas por esse documento. As mudanças também congregaram experiências acumuladas em torno da valorização do magistério, com base nas discussões que se travaram na área educacional desde o final da década de 1970, em especial, as encabeçadas pela ANFOPE, a qual deu sua contribuição parcelar para o texto das DCNP (2006).

Para promover a reflexão e a discussão no sentido de acompanhar o que estava sendo discutido no âmbito da ANFOPE, com relação às DCNP (2006), a Comissão de Reformulação, constituída em 2001, no interior do curso de Pedagogia da UFU, lançou-se no desafio de reformular o seu PPC de modo que viesse ao encontro do que estava sendo debatido no âmbito das entidades da área educacional sobre a formação dos profissionais da educação, com vistas a buscar uma articulação ao contexto social e político.

Essa Comissão de Reformulação, em geral, era formada, segundo o prof. Marsílio:

[...] por membros “natos”, os membros do colegiado do curso, mas também quem mais quisesse participar, com a preocupação de garantir que pelo menos um professor de cada área do curso tivesse representação e, também, sempre contou com a participação estudantil, em alguns momentos mais intensos, em outros momentos menos.

Entre os membros da Comissão, havia um grande rodízio, ou seja, durante os anos de questionamentos, o grupo foi tendo várias composições, e os que foram ficando assumiram o compromisso com o curso e realizavam as discussões internas, empreendidos nos referenciais teóricos produzidos e debatidos no âmbito da ANFOPE e FORUMDIR, pois entre esses que

permaneceram, havia aqueles que faziam parte das discussões promovidas por essas entidades.

Os professores, membros dessas entidades à época, procuraram levar as discussões proporcionadas pela ANFOPE e pelo FORUMDIR para o interior do curso. Mas, esse processo de ser multiplicador desses encontros não foi tarefa simples, visto que nem sempre esses professores encontravam, no curso de Pedagogia da UFU, um momento e espaço propícios para debater a questão, como nos relatou a prof^a. Olinda²⁴:

[...] essa questão [da Reformulação no curso de Pedagogia], é uma questão assim que sempre permeou, especialmente, a minha preocupação nas décadas de 1980, 1990, 2000; tanto que eu participava da ANFOPE e trazia as discussões para cá, agora não resta dúvida que eu não conseguia atingir todos os professores, era um ou outro que vinha, que ajudava e que contribuía. Fazia parte, nessa época, nas discussões da ANFOPE, apenas eu do curso de Pedagogia. Então, havia, assim, uma busca minha no sentido de entender essa discussão. Não conseguíamos o envolvimento de muitas pessoas.

Essa sensação da professora, de não conseguir atingir a todos os professores do curso para as discussões da ANFOPE, reafirma, em parte, o que evidenciei no capítulo anterior, que as discussões motivadas por essa entidade e as próprias DCNP (2006) não foram consenso entre os professores, alunos, pesquisadores desse campo.

Os debates e reflexões acontecidas no interior do curso de Pedagogia da UFU, tendo como base as discussões da ANFOPE, não se constituíram em uma ação isolada, pois a maioria dos cursos de Pedagogia do Brasil refletiram sobre a formação do pedagogo, tomando por parâmetro as questões suscitadas por essa entidade.

A influência da ANFOPE no processo de construção do PPC de Pedagogia da UFU foi apontada por quatro dos cinco professores entrevistados. Essa influência não foi evidenciada apenas nas falas desses professores, constateei-a na própria referência bibliográfica do PPC. Na referência, foram citados os documentos finais dos encontros nacionais dessa entidade, a saber: o VI, IX e X e o boletim da ANFOPE:

[...] vejo no Projeto Pedagógico do curso a perspectiva das defesas e ideais da ANFOPE. (Prof^a. ADELINA²⁵).

Nós trouxemos algumas concepções e influência da ANFOPE no projeto, por conta da inserção de algumas pessoas nesse movimento. (Prof^a. OLÍVIA²⁶).

²⁴ Professora participante da pesquisa. Entrevista concedida no ano de 2009.

²⁵ Professora participante da pesquisa. Entrevista concedida no ano de 2009.

²⁶ Professora participante da pesquisa. Entrevista concedida no ano de 2009.

[...] trouxemos contribuições das discussões da ANFOPE para discutir o nosso curso. (Profª. OLINDA).

[...] fomos fazendo o debate interno no curso com base nas discussões realizadas pelo FORUMDIR E ANFOPE. (Prof. MARSÍLIO).

O reconhecimento dessa influência não é sinônimo de concordância, não significa dizer que todos os professores envolvidos com o curso comungam das mesmas concepções:

A pequena participação dos professores no processo de construção do PPC dificulta muito na hora da implementação do projeto, porque o pessoal não participou das discussões, o projeto é aprovado sem muita discussão, tem mais são divergências, professores que não aceita, não concorda que no final é voto vencido, e aquilo ali não resolve, porque está trabalhando no curso e às vezes contra o projeto. (Profª. OLINDA).

Mesmo tendo alguns professores envolvidos nas contendas desse movimento nacional, e, ainda, nem todos concordarem com elas; no PPC de Pedagogia da UFU, buscou-se colocar em prática a proposta desenvolvida durante décadas pelas entidades da área educacional, sobretudo, a questão da base comum nacional, ou seja, a docência como base da formação do profissional a ser preparado por esse curso.

O trabalho da Comissão constituída em 2001 foi um empreendimento com nível de dificuldade significativo, uma vez que, ao buscar ser democrático, houve divergências conceituais e políticas, o que é próprio de um processo que se almeja alicerçar na democracia. No entanto, o que merece reflexão é a questão do trabalho coletivo. E esse processo de mobilização, de motivar as partes da comunidade acadêmica - secretários, professores e alunos - para debaterem o Projeto, a fim de que essa tarefa seja assumida, carece ser conquistado.

Nesse sentido, houve a etapa de tentativas de sensibilizar os professores para a questão, conforme relatou a profª. Olinda:

Fizemos vários encontros, seminários, mesa redonda, grupos de estudo. Então já estávamos discutindo, sempre procurávamos trazer a discussão da formação do pedagogo para o grupo. Tudo que está no Projeto Pedagógico do curso com relação aos eventos nós fizemos. Escrevia texto, discutia a ideia do projeto, então foi uma coisa que veio vindo, porém com pouca participação dos professores da casa.

Os seminários e encontros aos quais a professora se refere estão colocados no PPC e foram promovidos pelo curso de Pedagogia e pela FACED. Na intenção de oferecer ao leitor

uma melhor visualização das temáticas sobre a formação docente e o curso de Pedagogia tratadas nos Seminários, a partir de 1996, exponho o quadro seguinte:

Síntese das Temáticas discutidas nos eventos acadêmicos promovidos pelo curso de Pedagogia e pela FACED (1996-2005)	
Ano	Edição e Nome do Evento/Temática
1996	III Seminário Regional sobre a Formação do Educador/ Minicurso: A formação de professor no projeto da LDBN; A formação e atuação dos especialistas em Educação. Palestra: Prática Pedagógica e Formação do Educador: desafios da atualidade.
1997	IV Seminário Regional sobre a Formação do Educador/ Conferências: 1) Perspectivas de formação do educador na nova LDBN. 2) Formação do educador no curso de Pedagogia frente à atual configuração sócio-política.
1999	VI Seminário Regional sobre a Formação do Educador/ Mesa redonda: Os ISE e as novas diretrizes curriculares: perspectivas para a formação do profissional da educação.
2000	VII Seminário Regional sobre a Formação do Educador/ Mesa redonda: Políticas e modelos institucionais de formação do profissional da educação. Palestra: Impactos das novas diretrizes nas propostas curriculares dos cursos de formação dos profissionais da educação.
2002	VIII Seminário Regional sobre a Formação do Educador/ Conferência: A formação do cientista da Educação e o curso de Pedagogia. Palestras: 1) O lugar da docência na formação do pedagogo; 2) A contribuição da ANFOPE no debate; 3) A proposta da prática pedagógica nas diretrizes curriculares para a formação do educador. I Congresso Nacional de Educação/Formação de professores: história, políticas e desafios
2003	IX Seminário Regional sobre a Formação do Educador/ Conferência: 1) Organização do Estágio e Prática de Ensino frente as novas diretrizes para a formação de professores.) Propostas curriculares e formação do profissional de educação: caminhos em construção. Mesa redonda: Reformas curriculares: experiências.
2004	II Congresso Nacional de Educação/ Práticas docentes, história e política educacional/FACED. Mesa redonda: Formação de professores.
2005	II Semana Acadêmica/ Mesa redonda: 1) Proposta das DCNP. 2) Proposta Institucional de formação de professores da UFU.

FONTE: Projeto Político do curso de Pedagogia da UFU (2005/2006).

Quadro 5 - Síntese das Temáticas discutidas nos eventos acadêmicos promovidos pelo curso de Pedagogia e pela FACED (1996-2005)

A partir dessas discussões em diversos momentos sobre a formação docente, foi notável a preocupação do curso de Pedagogia juntamente com a FACED em acompanhar, compartilhar com sua comunidade acadêmica os debates desenvolvidos em âmbito nacional sobre a formação dos profissionais da educação. Foram ações significativas, até porque, para que a construção de um Projeto, de acordo com Veiga (2006, p. 15), “[...] não é necessário convencer os professores e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhe permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente”.

Mesmo com o desafio de construir o coletivo, entre os anos de 2002 e 2003, a Comissão de Reformulação intensificou os trabalhos acerca da formulação do PPC. Essa intensificação fez com que, no primeiro semestre de 2003, a Comissão encaminhasse um esboço do PPC para a reformulação do curso de Pedagogia.

Após a apresentação do esboço do Projeto, os anos seguintes foram de aprofundamento com relação aos princípios norteadores, organização curricular, perfil do egresso e outros dados que compõem o PPC. Como as Diretrizes já estariam perto de serem aprovadas, a Comissão de Reformulação do curso de Pedagogia da UFU registrou as discussões e os elementos firmados durante o processo de debate para a construção do Projeto.

Assim, em 27 de outubro de 2005, o PPC de Pedagogia da UFU, elaborado à luz das DCNP (2006) e com forte referência no aporte teórico construído pela ANFOPE, foi aprovado pelo Conselho da Faculdade de Educação - CONFACED – e, em 02 de maio, pelo Conselho de Graduação - CONGRAD - o qual passou a ser implementado a partir de 2006.

Ao longo da análise que venho elaborando acerca do processo de reformulação do PPC de Pedagogia da UFU, constato, a partir dos depoimentos e dos documentos escritos a que tive acesso, que os aspectos condicionantes realizados pelo curso de Pedagogia da UFU na elaboração de seu Projeto, ou seja, para expressar uma possibilidade de compreensão das DCNP (2006), fundamentou-se nos pressupostos da ANFOPE e FORUMDIR, alicerçados na deliberação legal, que são as próprias DCNP (2006). Porém, ressalto que o PPC não é fruto apenas desses elementos externos. Interagiram, nesse processo de construção do PPC, o prescrito pela Instituição UFU, assim como a cultura acadêmica desenvolvida no curso.

Mesmo um Projeto como esse, empreendido num intervalo de tempo significativo e com subsídio teórico, não tem, por si só, a capacidade de introduzir mudanças nas práticas educativas, e nem tampouco seu processo de composição foi consenso e livre de críticas. Como se pode observar nos depoimentos dos professores entrevistados:

Então o que eu percebo é isso, que muitas vezes, não há uma coerência, não há um trabalho coletivo, há muitos esforços, às vezes, percebemos um esforço da coordenação, ora percebe o esforço isolado de alguns colegas, mas aquele momento coletivo para estar colocando em andamento o que sonhamos, o que desejamos. Eu me sinto meio incomodada com isso, porque na verdade, eu estou estimulando os meus alunos nas aulas de Didática a lutarem por esse projeto, a construir coletivamente um sonho comum e aqui na FACED, eu vejo que o sonho é, às vezes, muito diferente, tem muitas facetas e para alguns virou pesadelo. (Profª. ADELINA)

Nós temos sentido falta de alguns fundamentos para trabalhar, porque ficaram mais para o final do curso; a nossa própria dificuldade de compreender o nosso trabalho, quer dizer, entender a nossa atuação como professores, formadores de professores numa perspectiva prática. Temos dificuldade de entender o local que deve ocupar uma disciplina X ou Y. Por que a Filosofia está no final do curso e não no início do curso? Esse tem

sido um problema, tem sido uma necessidade na minha avaliação. (Profª. OLÍVIA).

Porque os princípios propostos no PPC (2005/2006) não estão de fato sendo implementados, vamos dizer, porque a gente não está conseguindo colher isso aí, porque alguns professores não estão envolvidos, não concordam com o Projeto, então, eles trabalham como eles querem, não existe nada que os obrigue, isso aqui é uma questão que existe com a Universidade Pública, quando o professor entra para a sua sala e faz o que quer. Pois no curso existe um Projeto e quem começa a trabalhar no curso, carece trabalhar tendo um objetivo comum. (Profª. OLINDA).

[...] a mobilização dos professores para discutir o curso de Pedagogia é muito pouca, muitíssima pequena, é ínfima. (Prof. MARSÍLIO).

Houve tempo hábil - de 2001 a 2005 - e as reuniões aconteceram, então, por que grande parte dos professores e alunos não participaram da discussão sobre o seu próprio *locus* de formação e trabalho? Por que o rodízio de professores e alunos era uma constante na Comissão de Reformulação do PPC? No PPC (2005/2006), desde o início do debate para a reformulação do curso, está registrado que estiveram presentes na comissão, em momentos diferentes, aproximadamente, dezesseis professores e quatro alunos.

O trabalho de reflexão, no sentido de sentar, pensar, dialogar e agir sobre o curso de Pedagogia não sensibilizou todos os professores, mas, se uma questão como esta, da reformulação do PPC, que foi e é um marco histórico e político para o curso, não mobilizou e convergiu todos os professores para tal questão, o que poderá sensibilizar esse profissional para dialogar sobre o assunto?

A respeito dessa relação do professor com o Projeto Pedagógico, Masetto (2003) faz um questionamento instigante: “O que tem a ver o professor do Ensino Superior com o Projeto Pedagógico?” (MASETTO, 2003, p.63). O próprio autor sugere algumas ponderações, das quais eu compartilho.

Em primeiro lugar, Masetto (2003) orienta que é necessário que o professor vá além do ato de ministrar aulas, que ele se sinta responsável por colaborar com a formação do profissional. Em seguida, conhecer o profissional que a Instituição, da qual faz parte, definiu/ou está definindo. Manter uma integração com os seus pares para compartilhar ideias e sugestões, buscando acertar pontos comuns e viáveis de execução que sejam coesos com os objetivos estabelecidos. Por fim, repensar sua participação na Instituição, refletindo sobre como planejar sua disciplina de modo que se articule com as demais e com outras atividades do curso, e com os objetivos e perfil de egresso proposto no Projeto.

Se persistirmos na cultura individual, estaremos apenas cumprindo tarefas burocratizadas de elaborar o Projeto e engavetá-lo, não fazendo do PPC uma identidade coletiva do curso.

As Diretrizes levaram a desencadear, nos cursos de Pedagogia, um processo de discussão sobre a (re) construção de seu PPC. Além do desafio de construir um Projeto, esse deveria se constituído com base na docência, articulada a concepção de gestão e pesquisa, como está preconizada nas DCNP (2006) e defendida, especialmente, pela ANFOPE. É sobre esse aspecto que analiso a seguir.

4.2. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia: configuração da docência

Etimologicamente, a palavra docência vem do Latim *docere* e significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender (HOUAISS, 2004). No mesmo dicionário, é apresentando o substantivo feminino docência, que quer dizer ação de ensinar, exercício do magistério. Contudo, como mostrei no capítulo anterior, a concepção de docência foi ampliada para além da sala de aula por meio das discussões promovidas pelas entidades da área educacional.

Outra concepção de docência, nem por isso contraditória à descrita acima, explicitada por Monteiro (2006, apud GENTIL, 2008, p. 9), a enfatiza

[...] fundamentando-se em quatro aspectos: exercício profissional, coletivo, interdisciplinar e reflexivo. É uma profissão específica que exige preparação, conteúdos e identidade própria; é ação social histórica, contextualizada e realizada por grupos; precisa colocar em relação os conhecimentos historicamente acumulados e o ser humano em sua situação contextualizada além de exigir reflexão de seus profissionais.

Ou seja, a docência não se limita ao simples ato de ministrar aula, transmitir um conteúdo por meio de técnicas deslocadas de um contexto macro. Ela envolve os aspectos supracitados, o que implica uma ação educativa que tem uma intencionalidade, a qual é organizada, desenvolvida e avaliada pelo professor dentro de uma perspectiva social e histórica.

Apesar das discordâncias acerca da concepção da docência, citadas no capítulo anterior, ela se constitui a base do curso de Pedagogia. Os arts. 1, 2 e 4 das DCNP (2006) revelam a relevância atribuída à docência, na sua forma ampliada, que articula ensino, gestão

e pesquisa. O primeiro artigo explicita claramente a modalidade do curso de Pedagogia na direção do ensino:

Art. 1º. A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006. (BRASIL, 2006c, p.1).

Ao definir o curso de graduação em Pedagogia como uma licenciatura, o próprio termo licenciatura indica o ato de conferir o grau de licenciado, quer dizer, grau universitário que dá direito a lecionar, o que quer dizer o curso de Pedagogia irá formar o licenciado para exercer atividades de ensino, e o art. 2 define que essa licenciatura está voltada:

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

Dessa forma, o curso de Pedagogia irá formar o licenciado para o exercício da docência nas áreas apontadas na citação acima. Porém, no art. 2, § 1, a docência é ampliada, deixa de ser simplesmente a prática em sala de aula, do exercício na Educação Infantil, Anos Iniciais e outras.

A compreensão de docência, preconizada nas DCNP (2006), ainda abarca como parte da atividade docente outros campos de atuação, como, por exemplo, a área da gestão e pesquisa, conforme é explicitado no art. 4, § único:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006c, p. 2).

A compreensão da docência vai além da atuação centrada na sala de aula, segundo Triches (2007), a concepção de docência na totalidade da Resolução “[...] é um exemplo que ultrapassa o significado dessa palavra. Não encontramos no texto da resolução a ideia de docência como base da formação do licenciado expressamente colocada, mas ela é, sem sombra de dúvida, o cerne da formação”. (TRICHES, 2007, p. 16).

O conceito de docência também foi debatido entre os coordenadores do curso de Pedagogia das Universidades Públicas, reunidos no Encontro Nacional, realizado em setembro de 2006, em Florianópolis, organizado pela UFSC e pelo FORUMDIR. Nesse Encontro, foram discutidos a organização e o funcionamento dos cursos de Pedagogia à luz das DCNP (2006). Entre os pontos da pauta, estava a docência como base, a qual segundo Miranda (2008), depois de calorosas discussões realizadas em GT, em plenária, foi produzido o documento do Encontro, definindo a docência:

[...] como ação educativa que se configura nos processos de ensino e aprendizagem e na produção de conhecimentos, não se limitando, portanto, ao trabalho de sala de aula, mas para além de ministrar aulas, considera o professor um produtor de novos saberes e de novas práticas embasadas na pesquisa. (MIRANDA, 2008, p. 2).

Reitero que a compreensão de docência expressa nas DCNP (2006), nos documentos elaborados tanto pelas CEEP, quanto pelas entidades da área educacional se assemelham na sua cerne, ou seja, a docência concebida por eles ultrapassa os limites do trabalho em sala de aula. Dessa forma, reafirmo que devido ao curso de Pedagogia da UFU ter tido fortes influências dessas entidades, em particular, da ANFOPE e FORUMDIR na construção do seu PPC, a concepção de docência configurada caminha no sentido de comungar com os ideais defendidos por essas entidades.

Nas entrevistas, os professores assim se posicionaram sobre a concepção de docência:

A docência integra o magistério, a gestão e a pesquisa, não se limita ao ato de dar aula. (Prof^a. OLINDA).

A atuação do pedagogo em várias instâncias, com uma visão mais ampla de docência. (Prof^a. ADELINA).

A docência na sala de aula, o trabalho de pensar a questão do ensino e aprendizagem, mas que eu acho, que às vezes extrapola a sala de aula, mas é mais voltado para sala de aula. (Prof^a. OLÍVIA).

A docência tanto no que se refere ao exercício do magistério na sala de aula, quanto ao exercício e trabalho do professor para além da sala de aula, no âmbito da própria escola – funcionamento, apoio, coordenação pedagógica, articulação com a família, com a comunidade. Para além da sala de aula, fora da escola – articulação com a comunidade, com os movimentos sociais. (Prof. MARSÍLIO).

A docência é o ensinar e o aprender na escola, na sala de aula, mas entendendo a escola não só como sala de aula, a sala de aula e os demais espaços. (Prof^a. MILENA).

No PPC de Pedagogia, a docência foi formulada no sentido, também, de transcender a atividade em sala de aula. No Projeto, ela é entendida,

[...] como ato educativo institucional e processo complexo, histórico e culturalmente situado. Não se reduz ao ato de ministrar aulas, sendo compreendida para além de sua dimensão meramente técnica, utilitária, instrumental. Essa concepção de docência exige do pedagogo a capacidade de compreender de forma crítica e criativa os processos sociais, culturais, políticos e econômicos que permeiam e definem a educação, a escola, o aluno, o processo de ensino aprendizagem, enfim, os processos formativos que ocorrem na sociedade. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU, 2006, p. 9).

É perceptível, na narrativa dos professores entrevistados, a concepção parcial do que seja docência como está explicitada no PPC de Pedagogia. A ideia do que seja docência precisa estar esclarecida, evitando imprecisões teóricas e metodológicas. Se a docência é entendida como a base que se articula à gestão e à pesquisa, o trabalho a ser desenvolvido nas disciplinas tenderá para essa visão de formação integrada do pedagogo como professor, gestor e pesquisador, no sentido de sempre refletir sobre: como a disciplina, o conteúdo trabalhado pode contribuir para a formação do professor, do gestor e do pesquisador simultaneamente. No entanto, se a docência é compreendida apenas centrada no ato de ministrar aula, no trabalho na sala de aula, conduz o conteúdo para esse fim, de formar o professor, o que pode ser confundido, em muitos casos, simplesmente por instrumentalizar o professor para atuar na sala de aula.

Essa concepção ampliada e articulada de docência, como base comum, que integra ensino, pesquisa e gestão é oportuna, conforme explicita Martins (1999, p.156):

A base comum nacional seria importante e significativa porque vivemos numa sociedade onde o trabalho apresenta-se fragmentado, degradado, e, apesar de toda circulação de informação, o trabalho é expropriado do conhecimento, do processo produtivo em sua totalidade e não sabe de sua importância nesse processo.

Ao nomear a docência como eixo norteador, como elemento básico na formação do profissional pedagogo, buscou-se remover o parcelamento na formação desse profissional, ocasionado, em grande parte, pelas habilitações.

Para contextualizar um pouco a discussão acerca da criação de uma base para o curso de Pedagogia da UFU, acompanhando o movimento nacional provocado pelos debates

promovidos pelas entidades das áreas, reporto-me, sinteticamente, ao PPC de 1986 e o de 1996 desse curso.

O PPC de Pedagogia da UFU de 1986 foi elaborado após várias avaliações²⁷, e se baseou, também, no Parecer nº 161/1986, de 03 de março de 1986, que versava sobre a reformulação do curso de Pedagogia, incentivando esses cursos a construir seus PPC com experiências pedagógicas à luz do art. 104 da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961, visando à qualidade na formação docente. Amparados nesse documento legal, os professores do curso de Pedagogia da UFU formularam seu Projeto, cujo objetivo foi o de trabalhar com o aluno a compreensão do papel social da escola a partir da relação homem-sociedade, tendo em vista uma prática pedagógica que visasse contribuir para a transformação desta sociedade. (DEPARTAMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU, 1986).

Nesse PPC de 1986, os sujeitos - professores, coordenadores, alunos - engajados com a construção do Projeto - apontaram a fragmentação do curso em várias habilitações e sugeriram a substituição do termo especialista por pedagogo, não só no sentido terminológico, “[...] mas na visão global da sociedade, do homem e da escola” (DEPARTAMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU, 1986, p. 15). A crítica levantada na formação do especialista diz respeito à atuação e concepção do trabalho desses profissionais no âmbito da escola, uma vez que estes executavam o seu trabalho pedagógico de maneira fragmentada não tendo uma visão do todo da escola, conforme consta no PPC de 1986:

Enquanto o supervisor é formado para trabalhar com o ensino, o orientador o é para a aprendizagem, como se o processo se desse em superposição de prateleiras. E, mais ainda, enquanto os dois primeiros profissionais, mesmo divorciadamente, cuidam do aspecto pedagógico, resta ao administrador a posição de expectador deste teatro quando ele seria o responsável primeiro por todo este jogo de faz-de-conta. É tão arraigada a ideia desta compartimentalização [...] que é comum ouvir os alunos justificarem sua opção pela supervisão, para trabalharem com professores, ou orientação, porque gostam de crianças. E a escola? A escola não é um professor e alguns alunos em uma sala de aula. Hoje, especialmente, ela é uma instituição complexa, que abriga um grupo de professores com diferentes conteúdos específicos, centenas e milhares de alunos dos diferentes e diversificados níveis de conhecimentos e dificuldades. (DEPARTAMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU, 1986, p. 16).

²⁷ Foram feitas pesquisas de campo, por meio de aplicação de questionários para professores, pedagogos egressos da universidade e aos alunos do curso, na época. As tabulações dos dados apontaram: elenco de disciplinas não condizentes com as reais necessidades das agências escolares; falta de planejamento interdisciplinar; falta de interação professor e aluno, professor e professor; enfoques metodológicos obsoletos; ignorância dos comportamentos de entrada dos alunos; falta de objetividade no estabelecimento dos comportamentos de saída; dicotomia entre teoria e prática; professores com conhecimento superficial das finalidades do curso de Pedagogia e falta de uma Filosofia educacional bem definida. (DEPARTAMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU, 1986).

De tal forma, com vistas a minimizar esses compartimentos na formação do aluno do curso de Pedagogia da UFU, o PPC de 1986 visava à formação do pedagogo na área de conhecimento de todas as habilitações, que o capacitasse para ter não só a visão do todo na escola, mas também uma ação no todo desta escola. Objetivou uma formação que propiciasse ao pedagogo condições necessárias para pensar, criticar e contribuir para a transformação de questões como a evasão e repetência. (DEPARTAMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU, 1986).

A composição do curso, em 1986, possuía ramificações profissionalizantes, um total de sete habilitações, assentadas numa base comum - magistério e pedagogo (especialista). Mesmo o curso visando a uma concepção de base comum, essa ainda era compartimentada em magistério e pedagogo, uma vez que os envolvidos na construção do PPC de 1986, por um lado, propuseram a criação da habilitação Magistério e, por outro continuaram a proposta de formar o especialista, identificando-o com a figura de pedagogo, ou seja, diferenciaram-se as tarefas do magistério das tarefas do pedagogo. Entretanto essa desarticulação do perfil a ser formado pelo curso de Pedagogia sofreu modificações, devido às discussões promovidas pela ANFOPE e, também, em decorrência do advento das DCNP (2006), em que a tarefa de magistério foi acoplada a funções do pedagogo articulando-se com a pesquisa.

No decorrer da década de 1990, o curso de Pedagogia da UFU passou por um processo de atualização curricular, que ficou registrado no documento intitulado “Projeto do curso de Pedagogia da UFU: atualização curricular”, de 1996. O grupo que participou dessa avaliação e produção denominou esse Projeto de “atualização curricular”,

[...] porque o currículo não sofreu alterações em seus aspectos fundamentais. Trata-se de um enxugamento de carga horária, introdução de disciplinas optativas e integração dos troncos de formação de professores e pedagogos – especialistas - que até 1986 eram de forma separada. (CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU, 1996, s/p).

Nesse Projeto de 1996, foram apontadas algumas incoerências encontradas no PPC de 1986. A primeira exigia que o aluno, para receber o diploma de pedagogo, necessitava ter experiência de magistério, mínimo de seis ou um ano dependendo da especialização, conforme normas do CNE, no entanto não se exigia do aluno ingressante a formação no curso de magistério em nível médio. A segunda, que a base para o trabalho do pedagogo fosse o trabalho do professor, pensando assim, não havia o porquê de manter dois troncos (magistério e pedagogo) no currículo do curso.

Nesse sentido, a proposta para reestruturação curricular, no ano de 1996, procurou unificar os troncos. De tal forma, o curso passou a ser estruturado com uma única base distribuída em 22 disciplinas obrigatórias tanto para o magistério (professor), como para o pedagogo (especialista), e também ficou previsto que a formação para o professor dos Anos Iniciais para o Ensino Fundamental seria obrigatória para qualquer outra habilitação.

A busca de construir um curso de Pedagogia assentado na concepção de base comum, como é de se notar, foi elemento constante na pauta das discussões dos professores envolvidos na construção do PPC de Pedagogia da UFU desde a década de 1980. Conforme ainda afirma uma das professoras entrevistadas, “[...] desde 1986 se tentava trabalhar essa questão, buscando uma totalidade na formação do pedagogo, sem separar por habilitação”. (Prof^ª. OLINDA). Talvez, por isso, a questão da retirada das habilitações, para muito dos professores entrevistados, constitui o resultado de um movimento que buscava possibilitar ao aluno do curso de Pedagogia uma visão mais global da escola.

Para a prof^ª. Olívia, essa ação foi um ganho para a formação do aluno de Pedagogia:

Eu acho que foi um ganho, acho que, na escola, nós não conseguimos essa experiência de dividir, essas ações não contribuem muito, não conseguimos desligar uma coisa da outra. Deve ter sido bem mais complicado, formar um profissional que só volta o olhar para o aluno, formar um profissional que só volta seu olhar para o professor, mas quem vai atuar com quem? Então eu acho que é um ganho do ponto de vista qualitativo, eu acho que nós revelamos as contradições, formamos um profissional que trabalha com o professor, com o aluno e que é professor também e, faz uma função de coordenar, mas é professor. Porque não sentir o espaço da sala de aula, representa para mim um vazio no trabalho do pedagogo. (Prof^ª. OLÍVIA).

A fala da professora reafirma a necessidade do pedagogo ter uma visão da totalidade do trabalho pedagógico e, ainda, enfatiza a experiência do magistério para realizar as atividades de gestão.

O depoimento da professora Milena também se posiciona a favor desse movimento, pois, segundo ela, “[...] não faz sentido continuar formando o supervisor, o orientador, o inspetor, pois, na verdade, aquela ideia da docência e da pesquisa sendo o trabalho, a atividade que reúne todo o trabalho do pedagogo isso é muito importante”.

A questão do fim das habilitações parece ser, pelo menos para esses professores, um ponto bem elucidado, mas a prof^ª. Adelina fez um alerta a propósito do mercado de trabalho, que, em muitos lugares do Brasil, demanda profissionais por habilitações:

Eu acho que isso é um dos muitos conflitos identitários do pedagogo, nós vivemos uma crise de identidade que vem de anos. É um conflito de identidade, porque de repente nós estamos gerando uma cisão entre aquilo que a universidade forma e aquilo que o mercado demanda. O mercado continua pedindo por especialista, por mais que eu e outros colegas não concordemos com a figura do especialista, o mercado quer um especialista, o mercado abre concurso para supervisor, para orientador [...]. Pode ser até um problema saudável que vá contribuir para que possamos definir a identidade do pedagogo. Mas é um problema. Então as habilitações estavam relacionadas com a estrutura escolar que está organizada fora da instituição UFU. Agora, até que ponto romper com isso vai produzir benefícios ou malefícios, isso o tempo dirá.

A preocupação da professora é relevante, pois questiona acerca do campo de atuação do profissional formado no curso de Pedagogia. Todavia gostaria de registrar o que presenciei sobre essa questão ao participar, como ouvinte, de uma mesa redonda, no início do ano de 2009, intitulada: “Carreira e Profissão do Professor Pedagogo”²⁸; observei que esse ponto, também, estava em pauta, e percebi, por parte da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, um esforço de procurar orientação para se adequar ao projeto de formação proposto pelas DCNP (2006) e, conseqüentemente, para o que foi adaptado ao curso de Pedagogia da UFU. Quanto à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, não houve, na ocasião, uma posição clara a respeito. Apesar disso, essa é uma questão que merece ser refletida entre Estado, Município, agências formadoras e instituições contratantes, pois como pensar que o mercado poderá exigir um profissional que não está mais sendo titulado como supervisor, orientador, inspetor, mas como licenciado em Pedagogia.

De modo geral, conceber a base comum como a amortização das habilitações, não foi, pelo menos para esse grupo de professores, um ponto conflituoso. No entanto um dos grandes desafios, atualmente, a serem enfrentados pelo curso de Pedagogia reside, sobretudo, segundo Brzezinski (2008, p. 223), “[...] em colocar em prática a acepção de docência explicitada nas DCNP, pela qual o ato de dar aulas se articula à pesquisa e à gestão, portanto, a formação do pedagogo não se esgota na docência, ele deve ser preparado para outras dimensões do trabalho pedagógico”.

Mesmo não havendo nas Diretrizes um registro explícito de que a docência seja a base da formação do curso de Pedagogia, pelo estudo desenvolvido do processo de construção das DCNP (2006), apresentado no capítulo anterior, pode-se concluir que ela é, sim, a base do

²⁸ Essa atividade aconteceu durante a Semana Inaugural das Atividades Acadêmicas da Faculdade de Educação, em março de 2009, e teve como objetivo estimular a cultura da integração acadêmica. Participaram da mesa representantes da 46ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia - SER - da Secretaria Municipal de Educação - SME - de Uberlândia, do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais, Uberlândia - Sind-UTE - e da UFU.

curso, pois a proposição da docência no texto das Diretrizes foi uma reivindicação da própria ANFOPE e entidades da área educacional, que foram erigindo a proposta coletivamente com professores, pesquisadores interessados com a formação do profissional da educação, durante décadas, resultante de lutas, embates e conflitos políticos e ideológicos, ou seja, a influência da ANFOPE não se deu em um processo linear.

Dessa forma, parto do pressuposto de que a docência preconizada nas DCNP (2006) incorpora em si os princípios defendidos pela ANFOPE, assim, analiso a configuração da docência, tendo como referencial as discussões travadas no âmbito dessa entidade, pois, segundo a própria ANFOPE (1994, p. 11), “[...] à medida que se aprofundam os estudos sobre os princípios norteadores do movimento, foi explicitando-se o conceito de base comum nacional”. Ou seja, a docência, como base comum nacional, implica a confluência de um conjunto de princípios que devem nortear a organização curricular, que inclui: relação teoria e prática e ênfase na pesquisa como produção de conhecimento; sólida formação teórica e interdisciplinar; gestão democrática; compromisso social, político e ético; trabalho coletivo e interdisciplinar; incorporação da concepção de formação continuada.

Os professores envolvidos no processo de construção do PPC de Pedagogia da UFU se apropriaram desses princípios e acrescentaram o princípio da flexibilidade curricular, os quais se articulam buscando expressar uma conceito de curso com base na docência, que se articula à pesquisa e à gestão, processo esse que discuto a seguir.

4.2.1. Entre fios e teias: a configuração da docência a partir dos princípios norteadores

Durante o desenvolvimento do curso de Pedagogia, em geral, sempre se criticou a questão referente a fragmentação teoria e prática presentes na organização curricular, ou seja, primeiro, ensinam-se os fundamentos da educação, tais como: Filosofia, Sociologia, e, depois, os conhecimentos específicos, como, por exemplo: Metodologias, Didática e Estágio. Essa organização linear do currículo, do geral para o particular, é consequência da concepção positivista do conhecimento predominante nos cursos de nível superior. A ideia que sustenta essa visão preconiza, segundo Cunha (2000, p. 28),

[...] que primeiro, o aprendiz precisa dominar a teoria para depois entender a prática e a realidade. Ela tem definido a prática como comprovação da teoria e não como sua fonte desafiadora, localizando-se, quase sempre, no final dos cursos, em forma de Estágio. Além disso, trabalha-se com o conhecimento do passado, com a informação que a ciência já legitimou, nunca com os desafios do presente ou com o conhecimento empírico que pode nos levar ao futuro.

Essa concepção da teoria desconexa da prática, subentende que a prática é uma aplicação da teoria, deixando transparecer uma pseudo valorização do que é teórico sobre o que é prático. Na verdade, a teoria e a prática se amparam numa relação de reciprocidade, uma depende intrinsecamente da outra. De acordo com Vázquez (1977, p. 202): “A atividade teórica em seu conjunto - como ideologia e ciência - considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, só existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade”.

Nesse perspectiva, não existe teoria desvinculada da prática, pois a prática, além de ser fonte para a dimensão teórica, evidenciando elementos presentes na realidade, é, também, segundo Vázquez (1977) tida como finalidade da atividade teórica, “[...] como antecipação ideal de uma prática que ainda não existe” (VÁZQUEZ, 1977, p. 202). Isso demonstra, conforme o autor (1977, p. 202), “[...] que as relações entre teoria e prática não podem ser encaradas de maneira simplista ou mecânica, isto é, como se toda *[sic]* teoria se baseasse de modo direto e imediato na prática”. Ou seja, a relação entre teoria e prática constitui numa unidade, em que ambas se interagem.

Dessa forma, não vale conceber a relação teoria e prática conforme o pensamento do pragmatismo, com sua concepção utilitarista, que descontextualiza essas duas vertentes. A relação da unidade entre teoria e prática carece ser trabalhada na perspectiva de um movimento dialético e dinâmico, herdando teorias de outros, as quais foram desenvolvidas na prática, fazendo com que essas teorias existam na realidade histórico social da época específica, já que é na prática que refazemos a nossa teoria, e é na teoria que se refaz a prática, constituindo um movimento global de conhecimento.

Atualmente, a organização dos currículos busca essa unidade entre teoria e prática, em que as duas dimensões possam interagir, com o objetivo de alcançar uma visão total do conhecimento. Ao fazer a leitura dos Documentos Finais dos Encontros da ANFOPE, é notável que essa questão da unidade teoria e prática, ao longo dos cursos que formam os profissionais da educação, sempre esteve presente na pauta das discussões dessa entidade, a qual tem defendido que essa relação deve perpassar todo o curso de formação do educador e não ser limitada a uma disciplina, em geral, Prática de Ensino e/ou Estágio, e nem a um momento particular do currículo.

Essa proposta implica novas formas de organização curricular dos cursos de formação, os quais, durante muito tempo, foram marcados pela organização unidimensional do currículo que parte do teórico para o prático, do nível básico para o nível profissionalizante.

Nessa direção, a unidade teoria e prática foi entendida e configurada no PPC de Pedagogia da UFU como permanente articulação entre formação teórica desenvolvida e realidade educacional vivenciada. Os conteúdos foram redirecionados na tentativa de romper com a separação teórico-prático, conforme pode ser verificado nos depoimentos de alguns dos professores entrevistados:

Nós tentamos organizar um currículo, de maneira que garantisse o eixo dos fundamentos da educação, o eixo do conteúdo específico da educação e o eixo da prática ao longo do curso. Então, o que o currículo traz? Os fundamentos da educação não estão no início e nem a prática ao final, eles tentam permear o currículo como um todo. A prática ao longo do curso. Buscamos entender o currículo como um todo e a partir daí fizemos uma organização de forma que o aluno viesse, tivesse ao longo do curso todo com a escola, com os fundamentos da educação e com os conhecimentos específicos da prática educativa - relacionados com a Didática, as metodologias de ensino e ao currículo de forma que isso permeasse o currículo como um todo. (Profª. OLINDA).

[...] a grande dificuldade no processo formativo de pensar teoria e prática, os conhecimentos, os fundamentos, as disciplinas mais teóricas e as disciplinas numa perspectiva mais prática; houve uma tentativa, isso é claro e notório, de uma reestruturação na forma de organizar os conteúdos para tentar diminuir essa dicotomia entre teoria e prática. (Profª. OLÍVIA).

E o que sempre se reclamou no curso de Pedagogia é que os alunos faziam Filosofia, História, Sociologia e pareciam que não tinham estudado nada, então não adiantava nada essas disciplinas lá no curso, podia até tirar essas disciplinas do curso que não faziam diferença [...]. O pressuposto da articulação teoria e prática, no sentido de que essa articulação tem que ser assegurada ao longo de toda formação. [...]. A mudança na organização curricular foi uma tentativa de romper com aquela visão cartesiana e fragmentada de conhecimento. (Prof. MARSÍLIO).

Propor essa mudança, logicamente, não acarreta apenas reestruturação de disciplinas, pois modifica a estrutura de um curso que, desde sua institucionalização, se organizava com fundamentos da educação no início e os conhecimentos específicos no final. No entanto querer mudar uma tradição ou cultura gera inseguranças e ansiedade, pois, além de não ser uma transformação instantânea e linear, dependerá, significativamente, do uso e funções que os atores envolvidos exercerão nesse processo, ou seja, da prática desenvolvida pelo professor no desenrolar dos conhecimentos.

Para uma das entrevistadas, porém, a questão não é mudar as disciplinas, pois, segundo ela: “[...] a vida inteira foi assim: põe para frente, põe para trás. Não chegamos à conclusão que não é pôr para frente e pôr para trás, talvez seja, pensar num jeito de deixar

onde está e fazer diferente, porque não adianta, porque não tem integração, os professores não conversam uns com os outros. (Prof^a. MILENA).

Para essa professora, o “fazer diferente” é o elemento que promoverá a mudança. O prof. Marsílio também é adepto a esse posicionamento, e, de acordo com ele:

Quando se pensou na reestruturação do currículo do curso de Pedagogia, colocando Metodologia de Língua Portuguesa e Matemática no início do curso, os professores teriam que repensar o jeito de trabalhar Metodologia de Língua Portuguesa e Matemática [...]. O que pretendíamos, ao trazer a Filosofia mais para o final do curso, ao trazer a Sociologia mais para o segundo, terceiro ano do curso, a Psicologia também, era exatamente possibilitar que estas disciplinas pudessem fazer um trabalho de consolidação das ciências básicas que dão sustentação a formação e a atuação do profissional da educação. Para isto, elas têm que ser disciplinas de síntese, para que possam ser realmente fundamento do trabalho do profissional.

Pelo processo de discussão da construção do PPC de Pedagogia, mostrado no tópico anterior, e pelos relatos até agora apresentados, verifico que a mudança do lugar e espaço das disciplinas na estrutura do currículo não foi simplesmente um rearranjo curricular, visto que nos bastidores dessa modificação, estava sendo instituída uma compreensão de formação, no sentido de evitar o parcelamento na formação do pedagogo, que envolve o princípio da unidade entre teoria e prática.

Toda mudança pedagógico-curricular, além de abranger essa ideia de formação, num projeto de cidadão e educação de ordem política ainda envolve, de acordo com Cunha (2000) questões de ordem epistemológica ligada à visão de conhecimento, e de ordem pedagógica referente à percepção do ato de aprender.

Convém ressaltar, conforme Goodson (1997, p. 51), que:

A disciplina pode ser pré-activa ao nível das directrizes, dos manuais escolares ou dos planos de estudo, mas é negociada interactivamente em níveis subsequentes: o grupo disciplinar, a sub-cultura disciplinar, a micropolítica diária da disciplina na escola e o habitus da disciplina, e as rotinas diárias da sala de aula por parte do professor da disciplina.

Nesse sentido, o professor responsável por determinado conteúdo deve considerar a posição que a disciplina ocupa, articulando com o todo do currículo, com a realidade dos alunos, com a compreensão de formação, com os objetivos construídos e com as questões de ordem política expressas no Projeto Pedagógico.

Uma das professoras entrevistadas, contudo, não compartilhou dessa acepção, da proposta para o processo teórico-prático ao longo do curso. A prof^a. Adelina considera muito

complicado trabalhar essa concomitância, pois, para ela, o aluno sente falta de certas bases teóricas. A professora ainda se utiliza de sua própria experiência profissional para ressaltar sua justificativa:

Logo no meu primeiro ano aqui na UFU, eu cheguei para trabalhar, no segundo semestre, porque não tinha professor, mas não me lembro a razão, mas eu peguei Metodologia do Ensino de Matemática para alunos do primeiro ano e Metodologia do Ensino de Matemática para o aluno de terceiro ano. Essa experiência me deixou com muita clareza, a respeito do quanto não foi positivo o fato do aluno do primeiro ano ter tido Metodologia de Matemática, sem ter tido noção de Psicologia da Aprendizagem; eles não sabiam quem era Piaget. Como eu discuto Metodologia da Matemática sem situar Piaget? Então, para mim, ficou nítido o quanto que realmente tem que ter uma base, tem que ter os fundamentos.

Ou seja, apesar de ter tido um tempo significativo para discutir o PPC de Pedagogia, há elementos neste que não são partilhados por todos que atuam no curso. Mesmo porque, de acordo com Moreira (2005, p. 16): “Em decorrência das divergências, raramente se chega a um consenso: as decisões tomadas em relação ao currículo comumente refletem um acordo frágil e temporário entre pontos de vista diversificados, mais que o predomínio exclusivo de um dos contendores”. No entanto o próprio autor, com relação as dificuldades envolvidas nas decisões, enfatiza que “[...] os subsídios que se venha a obter no campo do currículo não são de pouca nota. Ao contrário, podem ser férteis as sementes encontradas nos diálogos entre pesquisadores das áreas especializadas e pesquisadores do campo do currículo” (MOREIRA, 2005, p. 16). No caso específico do curso de Pedagogia da UFU, foi a experiência de discutir uma possibilidade de lidar com a problemática relação teoria e prática.

Nessa direção, tencionando superar a fragmentação teoria e prática, os professores envolvidos com a edificação do PPC se utilizaram do Projeto Integrado da Prática Educativa - PIPE - proposto pelo Projeto Institucional de Formação e de Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU - em atendimento a Resolução CNE/CP nº 01/2002 e 02/2002²⁹.

²⁹ A Resolução CNE/CP nº 01/2001 e Resolução CNE/CP nº 02/2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, respectivamente. A primeira dispõe no seu art. 12 a questão da prática: “§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática”. E continuou no art. 13: “Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. § 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema”.

O PIPE foi apropriado pelo curso de Pedagogia para ser trabalhado na primeira e segunda série, com os seguintes objetivos:

1ª série:

- Iniciar o processo de formação para pesquisa em educação.
- Possibilitar ao aluno da 1ª série um primeiro momento de aproximação sistematizada e orientada em diferentes práticas educativas, escolares e não escolares, objeto de atuação do pedagogo.
- Mapear e reconhecer campos de atuação do pedagogo.
- Assegurar ao aluno ingressante a iniciação investigativa e a reflexão sobre a prática pedagógica do ponto de vista dos conhecimentos científicos que se constituem em disciplinas da 1ª série do curso.

(PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2005/2006, p. 10).

O PIPE II a ser desenvolvido na segunda série tem o propósito de:

- Dar continuidade ao processo de formação para pesquisa em educação.
- Possibilitar ao aluno da 2ª série optar pelo aprofundamento em, pelo menos, dois diferentes campos de atuação do pedagogo na prática escolar e não escolar.
- Elaborar estudos de caso e/ou estudos exploratórios a partir de experiências de prática educativa escolar e não escolar.
- Assegurar o aprofundamento de estudos e o desenvolvimento de experiências de pesquisa em educação nos campos de atuação do pedagogo em continuidade ao mapeamento desenvolvido na série anterior. (*Ibidem*, p.11).

O PIPE não é um componente predefinido, até porque, por ser um Projeto Integrado de Prática Educativa, não há como listar *a priori* o que deve ser trabalhado, como se propõe para as disciplinas, já que, por ser um Projeto, entendendo este como um plano, uma construção a se realizar, e Integrado no sentido de unir, formando um todo harmonioso, parto do pressuposto de que esse componente curricular deveria ser construído coletivamente, na dinâmica do curso, no movimento das disciplinas, das práticas educativas e do diálogo entre os professores.

A inserção do PIPE no curso de Pedagogia é uma exigência legal, como mostrei acima, o qual foi redirecionado para todos os cursos que também formam profissionais da Educação na Instituição UFU, por meio do Projeto Institucional, mas a forma como esse componente curricular foi expresso no curso de Pedagogia também considerou as

A Resolução CNE/CP nº 02/2002, na alínea I do art. 1, propôs “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso”. Para atender a essas exigências legais, um dos encaminhamentos foi instituir o PIPE como componente curricular.

experiências anteriores por que passou esse curso, conforme depoimento de uma das professoras entrevistadas:

Uma grande crítica que tínhamos no currículo anterior era que o Estágio estava no último ano do curso. E nesse sentido, dentro da perspectiva do Projeto Institucional da UFU, nós trouxemos essa prática para o início do curso. Não significa com isso que o Estágio esteja começando no início, mas o contato do aluno com a prática.

No projeto Institucional da UFU existe o Projeto Integrado de Prática Educativa que seria no início do curso, então nós fizemos assim: fizemos um eixo de prática no currículo, então o Projeto Integrado de Prática Educativa I e II que é o PIPE I e PIPE II estão no 1º e 2º ano, em seguida temos o Estágio I e II no 3º e 4º ano, tentamos garantir essa discussão por meio do PIPE. (Profª. OLINDA).

Além de procurar fazer um trabalho interdisciplinar entre disciplinas e professores e buscar desenvolver o princípio da pesquisa, como mostrarei adiante, o PIPE, no intuito de procurar a unidade teórico e prático, foi desenvolvido para ser um Projeto que propiciaria um contato do aluno com a prática desde o início do curso. A configuração dessa proposta caminha na direção de ter, como lugar da unidade entre teoria e prática, a própria prática.

O componente curricular PIPE tem a intenção de trazer, na sua dinâmica de funcionamento, uma perspectiva de inovação, uma vez que procura romper com o trabalho individual do professor, pela possibilidade de desenvolver práticas interdisciplinares. No entanto sua operacionalização tende a não ser uma tarefa simples, já que, no cenário educacional, a presença da cultura disciplinar e fragmentada do conhecimento está fortemente impregnada nos currículos.

Além dessa tradição disciplinar, outro aspecto que poderá dificultar o desenvolvimento do PIPE concerne ao entendimento que cada professor tem acerca desse componente curricular, pois nem todos o concebem no seu sentido articulador. Para muitos, o PIPE é uma disciplina e não um projeto numa condição integradora. Para a professora Adelina, a exemplo, o PIPE se assemelha a disciplina de Metodologia e Técnicas de Pesquisa - MTP:

Eu trabalhei com a disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa - MTP - no currículo antigo do curso de Pedagogia e voltei para assumir o PIPE. Então a minha leitura particular foi que alguma coisa assim do MTP poderia ter sido aproveitada no PIPE. Tanto é que quando eu fui professora do PIPE eu aproveitei, por quê? Porque a minha leitura da disciplina era que seria uma disciplina que deveria estar articulando, ajudando a articular, pois não seria a única responsável, mas um elemento que pudesse favorecer a articulação entre as disciplinas; uma articulação entre as disciplinas numa perspectiva de ensino com pesquisa. (Profª. ADELINA).

Mesmo essa professora sinalizando o PIPE como elemento a favorecer a articulação entre as disciplinas, no sentido de ensino com pesquisa, ainda assim, apontou como disciplina, como o fez a professora Milena: “[...] quando começou a discutir esse negócio da pesquisa, aí começaram querer a transformar a pesquisa em disciplina, em PIPE [...] como é que se pode querer fechar o trabalho com a pesquisa, numa disciplina, com um professor, com um horário, com nota?”.

Ou seja, para alguns professores, o PIPE foi compreendido como uma disciplina, e não como um projeto que busca, além da unidade teoria e prática, envolver o corpo docente para um trabalho coletivo e interdisciplinar, na possibilidade da pesquisa como eixo norteador. Essa falta de entendimento da natureza do PIPE é um fator que também tende a contribuir para dificultar sua operacionalização de forma articuladora.

A proposta do PIPE para o curso de Pedagogia da UFU tem por objetivo promover o diálogo entre os professores, assim como uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento, pois, como projeto integrado, tenderá a desenvolver uma ação interdisciplinar.

Articular a prática do professor para trabalhar com o PIPE exige uma postura dele com relação ao PPC, respeitando, claro, conforme Veiga e Naves (2005), a pluralidade de ideias, mas, ainda assim, é de suma importância a ênfase no compromisso com a concepção de formação idealizada pelo curso, bem como os objetivos propostos para atingir o concebido, em detrimento de interesses individuais e particulares, de modo a trabalhar sua disciplina vinculada com as demais e com o próprio ideal de profissional construído para o curso.

O PIPE I e PIPE II desenvolvidos na primeira e segunda série, respectivamente, têm seu ponto alto no Seminário de Prática Educativa, e seu ponto contínuo nas atividades a serem realizadas por meio do Estágio Supervisionado. Nesse sentido, o Seminário, além de se constituir um desdobramento do PIPE, também tem o objetivo de vinculá-lo ao Estágio, até, por isso, ele se encontra no terceiro ano, constituindo num elemento articulador.

O Seminário de Prática Educativa possui carga horária de vinte horas, e, ao final dessa etapa, cabe ao aluno apresentar um relatório síntese das atividades efetuadas durante o PIPE, o que poderá acarretar um enriquecimento para a própria formação profissional, pois o Seminário constituiu-se em uma exposição, permeada por debates promovidos por um grupo de alunos, que, em geral ocorrem trocas de ideais, de experiências, alargamento do conhecimento de outras culturas e realidades.

No processo de manter um movimento contínuo e integrado com o PIPE, o Seminário é o elo que o liga com os Estágios Supervisionados I e II, os quais são considerados no PPC como “[...] espaço curricular privilegiado para o diagnóstico e o desenvolvimento de atividades de intervenção na escola e para o aprofundamento teórico-prático das experiências de iniciação profissional”. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2005/2006, p. 19).

O Estágio, o contato com a realidade concentrado e isolado no último ano do curso, reforça, ainda mais, a dicotomia teoria e prática, pois leva o aluno a pensar que a teoria foi apreciada nas disciplinas oferecidas anteriormente no curso, quais sejam: Didática, Filosofia da Educação, Metodologias e outras, e que, no Estágio, ele irá colocar as teorias estudadas em prática, ou seja, não há uma relação dialética entre a teoria e a prática como elementos da *práxis* pedagógica, em que a prática, sendo reflexiva, conduz a uma busca teórica, que retorna à própria prática com vistas a oferecer subsídios para transformá-la.

O Estágio, ao ser desenvolvido desconectado das demais disciplinas do curso, muitas vezes, é levado a se caracterizar como atividade puramente burocrática, de preencher fichas e relatórios para cumprir determinada carga horária preestabelecida. Nesse prisma, realmente, é necessário repensar essa prática do Estágio. A configuração desse componente curricular, pelos professores envolvidos na construção do PPC de Pedagogia da UFU, procurou colocar o aluno em contato com a realidade desde o início do curso, por meio do PIPE, e os Estágios na 3ª e 4ª série. Nesse âmbito, os Estágios Supervisionados a serem realizados pelo curso de Pedagogia da UFU têm como objetivos:

- Gradual vivência de experiências e de domínio de conhecimentos em contato com o contexto de educação escolar;
- Intervenções planejadas e orientadas e acompanhadas na escola;
- Prática profissional de docência e de gestão educacional nas áreas de atuação do pedagogo, segundo o que estabelece o artigo 64 da Lei 9.394/96;
- Oportunidade de formação para a pesquisa.
- Compreensão sobre o trabalho profissional do pedagogo e sua importância no processo educativo escolar;
- Discussão e atualização de conhecimentos relativos à área de formação e de atuação do pedagogo na escola. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2005/2006, p. 10).

O Estágio Supervisionado I privilegiará atividades de cunho teórico e prático, com vistas a possibilitar: a composição do diagnóstico da Instituição escolar e gradativa inserção e participação em projetos e ações desenvolvidas pela escola; e o Estágio Supervisionado II, em continuidade ao Estágio Supervisionado I, privilegiará a prática profissional na docência e na

gestão educacional no âmbito dos processos de ensino e nas dimensões relativas ao trabalho pedagógico.

Ao final do Estágio, caberá ao aluno elaborar um relatório de atividades circunstanciado, constituído pela descrição e pela reflexão das experiências e atividades desenvolvidas. Nesse componente curricular, a pesquisa se configura como espaço de aprofundamento de estudos sobre o trabalho do pedagogo. De tal forma, a perspectiva do PIPE, Seminário e Estágio tende a possibilitar maior vinculação entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras. Convém lembrar que tanto o PIPE, quanto o Estágio trazem elementos para serem objetos de reflexão, mas, para isso, não se pode apenas colocar pura e simplesmente o aluno em contato com a escola, é necessário que o aluno seja levado a ir além do conhecer, é preciso que ele, também, reflita sobre o modo como tal realidade apresentada foi gestada.

Com relação à pesquisa como princípio formativo, meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social, prática esta que deve ser o ponto de partida e de chegada, articulada a uma sólida fundamentação teórica, foi compreendida no PPC como um eixo a ser trabalhado durante todo o curso e nas práticas das disciplinas de cada professor.

A proposta de partir da prática, desde o início do curso, converge para um ensino indissociável da pesquisa, pois, conforme menciona Cunha (2000, p. 30): “Do ponto de vista de uma proposta pedagógica de ensino indissociável da pesquisa, a questão, então, é perguntar-se como nasce a dúvida intelectual, aquela que move o sujeito no sentido de debruçá-lo sobre o objeto do conhecimento”. A própria autora explicita que:

Parece ser na trajetória experiencial que isso acontece, pode-se perceber que a dúvida nasce da observação e da leitura da prática do campo de conhecimento que a pessoa vive ou se propõe a estudar. Só a prática e a realidade são as fontes capazes de gerar a dúvida intelectual que, por sua vez, mobiliza a pesquisa. (CUNHA, 2000, p. 30).

Dessa forma, faz sentido configurar a organização curricular com vistas a superar a lógica tradicional dos currículos, em especial, do curso de Pedagogia, em que a prática sempre fora posta no final do curso, de tal forma que o aluno não fazia da leitura prática o ponto de partida para a construção da dúvida epistemológica. A prática, nesse contexto, não era referência para teoria, ao contrário, a teoria era a referência para a prática. (CUNHA, 2000).

A sugestão configurada no PPC de Pedagogia da UFU converge na direção de associar ensino com pesquisa desde o início do curso, colocando o aluno a observar e fazer uma leitura da prática do campo de conhecimento expressado no PPC, ou seja, da escola, do trabalho

pedagógico. Contudo cabe a cada professor no interior de sua disciplina trabalhar com esse princípio, tendo como objeto de estudo a escola, conforme foi reforçado na fala do prof. Marsílio:

[...] trabalhando com o pressuposto de que a pesquisa deve ser assegurada ao longo de toda formação, todas as disciplinas devem assegurar essa formação, a pesquisa deve se articular ao princípio da relação teoria e prática ao longo de toda formação e, portanto, deveria ser estruturante.

Tomando a perspectiva de trabalhar na interdisciplinaridade e tendo a pesquisa e a prática pedagógica como atividades fundamentais basilar para o curso, “[...] buscou-se criar espaços para a abordagem do fenômeno educativo e da prática pedagógica, permitindo, ao futuro pedagogo, compreender, analisar e sistematizar experiências sobre a realidade educacional, objeto de sua atuação profissional”. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2005/2006, p. 10).

Para a prof^a. Adelina, porém, não há como focar a escola como objeto, se não tiver um conhecimento prévio dos elementos de pesquisa, pois, para ela é, “[...] preciso minimamente entender o que é um problema de pesquisa”. Essa professora advoga que é necessária uma disciplina *à priori* que discuta a pesquisa, seus princípios e métodos. Todavia essa visão da professora se distancia da pesquisa como eixo formativo e epistemológico da organização do currículo, que deverá permear todo o curso, tal qual é preconizado no PPC.

Como demonstrado anteriormente, o PIPE idealizado no PPC também foi no sentido de articular teoria e prática por meio da pesquisa:

O princípio da Pesquisa como princípio formativo. Porque o objetivo do PIPE, não é só levar para escola [...], é articular isso com a pesquisa, a pesquisa como uma metodologia de observação, metodologia de coleta de dados para se estudar e entender o funcionamento da escola. A ideia era que eles fossem a escola e por meio das disciplinas de Didática, de Metodologia de Ensino, de História da Educação, de Políticas fizessem uma discussão a partir dos dados que os alunos trouxessem. (Prof^a. OLINDA).

[...] não é só para o curso de Pedagogia, mas para todas as licenciaturas, que é a possibilidade do PIPE que é uma tentativa de não ser uma disciplina, mas de ter um caráter integrador, além de tentar integrar as outras disciplinas, também tem esse caráter de ligação com a prática educativa, com a escola, com as ações pedagógicas concretamente. (Prof^a. OLÍVIA).

Pelos depoimentos e pela leitura do PPC, percebo que a concepção fundante de fundamentar o PIPE com a pesquisa foi no propósito de dar sentido à “ida” do aluno à escola para contextualizar, fundamentar, problematizar teoricamente o que ele tem visto e vivenciado

no dia a dia das escolas por ele visitadas. A interdisciplinaridade deveria partir da prática dos professores, no sentido de dialogarem entre si para prover medidas, ações que aproveitassem ao máximo a experiência do aluno nesse contato com a escola, que é um espaço dinâmico, em que múltiplos conhecimentos do trabalho pedagógico estão borbulhando, tais como as práticas: da avaliação, da gestão, do ensino, da pesquisa, da própria construção do conhecimento escolar e outras.

A pesquisa, a partir da análise da sua configuração no PPC e dos depoimentos acima, reafirmo, teria que ser de responsabilidade de todos os professores no desenvolvimento de suas práticas, tendo o PIPE como seu ponto de encontro.

Com relação ao desenvolvimento da pesquisa efetuada no PPC, no ponto de vista do PIPE, entre os professores entrevistados, há aqueles que não comungam do estabelecido no Projeto. A prof^a. Milena afirma:

Eu defendia, eu achava, que, por exemplo, tinha que pegar esse horário a mais, que vinha como exigência, inclusive, e dar para tudo quanto é professor, porque era para todo mundo. Por exemplo, eu sou da Psicologia, tenho que ter hora a mais, para conseguir com meus alunos essa prática de pesquisa; então porque não me dá aqui? Se eu tinha quatro me dá cinco e sai distribuindo, vamos tentar. O sentido da pesquisa no curso é de uma cultura maior, não é de uma atividade. Entendo que a pesquisa é uma prática que tem que estar disseminada, e nós não fazemos pesquisa também só quando estamos fazendo monografia. Então, pesquisa para a sala de aula, você se preparando para aula, num certo sentido isso também é pesquisa; há muitas maneiras de fazer pesquisa, os resultados também são vários [...]. Pesquisa é tempo, cronológico inclusive, agora, como eu formar uma cultura de pensamento com as minhas alunas se eu dou duas aulinhas.

A professora é a favor da redistribuição direta da carga horária estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 01/2001 e CNE/CP nº 02/2002 a cada professor, em vez de se utilizar do PIPE. Por um lado, acredito, sim, que poderia abrir um tempo cronológico para o professor desenvolver a pesquisa conexa com sua disciplina, mas, por outro lado, o trabalho interdisciplinar, que é também uma proposta do PIPE, ficaria, a meu ver, comprometido, pois cogitar uma possibilidade integradora é refletir, abordar um determinado elemento pedagógico na perspectiva de várias disciplinas, não ficando restrito ao olhar unidisciplinar, assim como enfatiza Beane (2003, p. 97):

Quando o conhecimento é visto como uma simples coleção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas, a sua utilização e o seu poder estão confinados pelas suas próprias fronteiras e, por isso mesmo, diminuídos. Por exemplo, a definição de problemas e os meios de os abordar estão limitados ao que é conhecido e considerado

problemático no seio de determinada disciplina. Quando se perspectiva o conhecimento de uma forma integrada, torna-se possível definir os problemas de um modo tão amplo tal como existem na vida real, utilizando um corpo abrangente de conhecimento para os abordar.

A interdisciplinaridade vai além das fronteiras, e, nesse processo, se tem a probabilidade de articular vários conhecimentos para estudar um evento pedagógico específico, o que poderá ocasionar uma abertura no campo de visão do aluno sobre determinado eventos. Ao se reforçar ainda mais a cultura disciplinar, oferecendo apenas horas para cada professor trabalhar individualmente suas disciplinas específicas, além de colaborar para manter os professores em espaços de disciplinarização, inibem-se, além de diálogos, as trocas de ideias e debates sobre variados temas, e ainda se dificulta a discussão sobre o próprio objetivo do curso. Assim, a instituição do PIPE, também, ocorreu, no sentido de prover uma possibilidade de relacionar disciplinas por meio de atividades, de projetos que congregassem professores, pelo menos, da mesma série.

Ao promover os princípios supracitados, o PIPE buscou, ainda, proporcionar ao alunado desse curso o desenvolvimento de outro princípio, o da sólida formação teórica e interdisciplinar, o qual implica o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola e reflexões sobre a educação, seus campos e métodos de estudo, *status* epistemológico, com o auxílio de diversas áreas do conhecimento (ANFOPE, 2008). O curso de Pedagogia da UFU desenvolveu esse princípio, propondo uma mudança no desenho curricular do curso, levando em consideração, também, a vivências anteriores ocorridas no curso, conforme relato da prof^ª. Olinda:

Quando o aluno entra no curso saindo da Educação Básica [...]. Ele entra de cara estudando Filosofia, Sociologia, História da Educação que são conteúdos muito teóricos e geralmente ministrados pelos professores das áreas de Filosofia, Sociologia e de História sem uma abordagem muito específica da escola. Estuda a Filosofia pela Filosofia, a Sociologia pela Sociologia sem estar muito ligado e voltado para a questão da escola. O que eu percebi, como o curso de Pedagogia historicamente trabalhava os Fundamentos da Educação no início e no final do curso as Metodologias, o quê acontecia no final do curso de pedagogia? Esse ficava esvaziado de conteúdo [...]. Então, o que especificamente eu penso e fui uma das defensoras disso no curso, que essa sólida formação teórica teria que ser garantida ao longo do curso. Garantido que tanto a Prática fosse para o início do curso, como os Fundamentos da Educação viessem para o final do curso, para garantirmos que os alunos chegassem ao final com uma carga de formação teórica [...]. Enriquecemos o 4º ano do curso com conteúdos teóricos, que vão exigir dos alunos um amadurecimento maior.

A sólida formação teórica foi no sentido de fazer com que o aluno permanecesse durante os quatro anos de formação presentes no curso, pois a forma como o Estágio estava

estruturado, ao final do curso e desvinculado das demais disciplinas do currículo, causava distanciamento do aluno com o curso, com a Universidade e, conseqüentemente, do diálogo com o professor e trocas de ideias e experiências entre seus pares.

O princípio da sólida formação teórica e interdisciplinar pela análise do PPC tende a

[...] possibilitar ao graduando, por um lado, compreender as bases históricas, políticas, sociais e culturais de seu campo de formação e atuação e, por outro lado, apropriar-se do processo de trabalho pedagógico a partir de uma análise crítica da sociedade e da realidade educacional brasileira, visando a uma atuação consciente nessa realidade. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2005/2006, p. 10).

Proporcionar ao graduando essas duas vertentes, compreender as bases de seu contexto e apropriar-se do processo de trabalho pedagógico a partir da realidade, dependerá, em grande parte, da abordagem que o professor faz na disciplina que ficou sob sua responsabilidade para atender à proposta construída e configurada no PPC, pois a disciplina isolada não contribui para uma formação global e, sim, para uma formação mais fragmentada, assim, é necessário, conforme enfatiza Pinheiro (2006, p. 92), “[...] a superação do distanciamento entre projeto coletivo e propostas individuais [que] depende mais do exercício constante de discussão do que de decisões consensuais”.

Para auxiliar na efetivação desse princípio, os componentes curriculares (PIPE, o Seminário de Prática Educativa e Estágio Supervisionado I e II) devem ser trabalhados em articulação com as disciplinas, num movimento a ser dinâmico e contínuo.

Na perspectiva da unidade teoria e prática, sólida formação teórica e interdisciplinar, o desenho curricular do curso de Pedagogia da UFU se configura da seguinte forma, demonstrado no quadro 06:

QUADRO SÍNTESE- Estrutura Curricular (2005)			
Série	Componentes Curriculares	Carga Horária semanal	Carga horária total
1ª Série	Projeto Integrado de Prática Educativa I - PIPE I	04 h	120 h
Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica	Didática I	03 h	90 h
	Sociologia da Educação	03 h	90 h
	História da Educação I	03 h	90 h
	Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo I – POTP I	04 h	120 h
	Metodologia do Ensino de Matemática	04 h	120 h
	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	04 h	120 h
	2ª Série	Projeto Integrado de Prática Educativa II - PIPE II	04 h
Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica	Didática II	03 h	90 h
	Psicologia da Educação I	04 h	120 h
	História da Educação II	03 h	90 h
	Princípios e Métodos de Alfabetização	03 h	90 h
	Metodologia do Ensino de História e Geografia	04 h	120 h
	Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo II - POTP II	04 h	120 h
	3ª Série	Seminário de Prática Educativa	
Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica	Estágio Supervisionado I	Teórica -2h/Prática - 3h	Teórica -60h/Prática - 90h
	Psicologia da Educação II	04 h	120 h
	Filosofia	03 h	90 h
	Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo III – POTP III	03 h	90 h
	Metodologia do Ensino de Ciências	04 h	120 h
	Educação Infantil	04 h	120 h
	Optativa ³⁰	02 h	60 h
4ª Série	Estágio Supervisionado II	Teórica -4h/Prática - 10h	Teórica -120h/Prática - 300h
Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica	Sociedade, Trabalho e Educação	03 h	90 h
	Filosofia da Educação	04 h	120 h
	Educação Especial	03 h	90 h
	Currículo e Culturas Escolares	04 h	120 h
	Educação de Jovens e Adultos	03 h	90 h
	Políticas e Gestão da Educação	04 h	120 h
	Núcleo de Formação Acadêmico Científico-Cultural	Atividades Acadêmicas Complementares ³¹	

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFU (2005/2006).

OBS: Estão previstas 10(dez) horas semanais para a parte prática do Estágio Supervisionado II, na 4ª série, a ser integralizada extra turno.

Quadro 6 - SÍNTESE - Estrutura Curricular (2005/2006)

³⁰ As disciplinas optativas oferecidas no curso de Pedagogia da UFU são: Análise de Dados em Educação; Concepções de Criança na Modernidade; Corpo e Educação; Educação Ambiental; Educação e Saúde; Educação e Sexualidade; Expressão Lúdica; Introdução à Educação a Distância; Introdução à Informática na Educação; Linguagem, Saber e Processos de Arte Educação; Imaginário da Criança e Linguagens; Monografia I, Monografia II; Mudança Social, Trabalho e Educação; Pensamento Pedagógico Brasileiro; Construção do Discurso Escrito; Racismo e Educação: desafios para a formação docente; Tópicos Básicos em Pedagogia Empresarial e Tópicos em Psicopedagogia.

³¹ Inclui-se no Núcleo de Formação Acadêmico Científico-Cultural disciplina optativa; participação em projetos e/ou: atividades especiais de ensino, atividades de pesquisa, atividades de extensão; participação em eventos científico-culturais, artísticos; atuação em experiências educativas em contextos não escolares; visitas orientadas a centros de excelência em área específica; exercício da atividade de monitoria; representação estudantil; disciplinas facultativas; atividades acadêmicas a distância; participação em concursos, com premiação; atividades de leitura orientada.

A partir dessa organização curricular, analiso o princípio da flexibilidade curricular explicitado no PPC, o qual é compreendido “[...] como a capacidade, a possibilidade do currículo dialogar com os limites e os novos campos de saberes” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2005/2006, p. 7).

A questão da flexibilização curricular, registrada no documento “Concepções e Implementação da Flexibilização Curricular”³², refere-se a algo que se impõe nas reformas curriculares dos cursos de Graduação devido às exigências das transformações socioeconômicas, geopolíticas, culturais e tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, com seus desdobramentos gerais e particulares na educação, em específico, no Ensino Superior (FORGRAD, 2009), pois busca superar a lógica da racionalidade técnico-científico instrumental presente nas práticas institucionais.

O ForGRAD, no referido documento, traçou alguns pontos no intento de contribuir para a elaboração de Projetos Pedagógicos, de modo a reafirmar o compromisso social e a responsabilidade ético-política das Universidades com a sociedade brasileira, os quais devem nortear toda e qualquer ação pedagógica de flexibilização curricular, respeitando claro as características das diferentes IES. Dentre os pontos levantados, tem-se que a composição do currículo será resultado da discussão coletiva sobre o PPC, contemplando um núcleo que caracterize a identidade do curso e, em torno do qual, se construa uma estrutura que viabilize uma formação mais generalista, aproveitando todas as possibilidades e todos os espaços de aprendizado possíveis e outros:

- A especificidade de cada curso deve definir a flexibilização pretendida. Logo, o projeto político pedagógico é o orientador para a flexibilização do currículo de cada curso e não deve se resumir a mera reorganização de um conjunto de disciplinas.
- As atividades complementares devem contribuir para viabilizar a flexibilização curricular, mas não devem ser consideradas o único meio de realizá-la.
- O conteúdo das disciplinas deve refletir a flexibilização, mas as disciplinas não devem ser, assim como as atividades complementares, o único caminho para realizá-la.
- Disciplinas e atividades complementares devem expressar a articulação das concepções político-pedagógicas que orientam a flexibilização curricular, não se limitando ao simples aumento de carga horária.
- Desenvolver ações pedagógicas ao longo do curso que permitam interface real entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de que se possa produzir novos

³² Documento este fruto das discussões realizadas nos GT constituídos durante a realização do XVI Encontro do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras - ForGRAD - realizado na cidade de Campo Grande-MS, em 2003.

conhecimentos, a partir de processos investigativos demandados pelas necessidades sociais.

- Ampliar as interfaces entre as diversas áreas do conhecimento nos níveis de ensino, pesquisa e extensão que compõem um determinado processo de formação – curso.
- Atribuir procedimentos à mobilidade acadêmica para aproximar os sujeitos e experiências provenientes de diferentes trajetórias intra e inter-institucionais.
- Criar condições para que as diferentes demandas nas IES possam conduzir a uma formação social e profissional diversificada, superando, inclusive, as limitações impostas aos acadêmicos que frequentam os cursos noturnos. (FORGRAD, 2009, p. 4, 5).

O curso de Pedagogia da UFU, em partes, trabalhou a questão da flexibilidade, as atividades complementares estão registradas no final do desenho curricular do curso, não como apêndice, pois o aluno, até o terceiro ano, tem que ter realizado 75% da quantidade de horas, ou seja, as atividades complementares devem ser integralizadas ao longo do curso. Na medida do possível, essas atividades são articuladas às disciplinas, conforme planejamento dos professores. Por exemplo, é possível promover discussões, realizar leituras complementares a partir da participação em um evento científico.

No documento do ForGRAD, a ideia que se propõe é de que o aluno desenvolva sua autonomia no sentido de buscar outros momentos que contribuam para a sua formação, tais como: eventos científicos da área, participação em projetos de pesquisa, assim o curso de Pedagogia da UFU, ao propor as Atividades Complementares, caminha, também, na direção defendida pelo ForGRAD.

Quanto às optativas, que, também, se constituem em meios para integralizar as Atividades Complementares, no currículo, uma é obrigatória, mas o aluno tem a opção de fazer outra disciplina optativa, ou seja, poderá somar 120 horas de disciplinas optativas.

Partindo desses pontos traçados pelo ForGRAD e pelas análises desenvolvidas acerca do PPC, é perceptível que a interface real entre ensino, pesquisa e extensão, ainda, não foi contemplada no Projeto do curso de Pedagogia da UFU, apesar de haver sugestões de articulação entre ensino e pesquisa ao longo do curso, a extensão se localiza nas Atividades Complementares, mas poderá ocorrer também como proposta dos professores no desenvolvimento de suas disciplinas.

Quando se fala de flexibilização curricular remeto em idealizar currículos mais flexíveis, e este, em análise, parece ser rígido, estruturado ainda por disciplinas regulares. Contudo operacionalizar o discurso da flexibilidade curricular constitui-se em uma tarefa difícil, devido às lógicas curriculares presentes no interior dos cursos de Graduação, em

especial, no curso de Pedagogia, que, por muito tempo, foi regido pelos currículos mínimos. Além dessa tradição curricular, cabe lembrar, conforme explicita Goodson (2000, p. 117) que:

A estruturação da educação em disciplinas representa em primeiro lugar a fragmentação e internalização das brigas sobre educação no Estado: fragmentação, porque os conflitos acontecem em uma gama de disciplinas compartimentalizadas; internalizadas, porque os conflitos agora acontecem não apenas dentro da escola, mas também com relação aos limites das disciplinas.

Vale aqui enfatizar que a organização curricular sempre provoca discussões, porque o currículo se constitui como uma luta por território, que envolve relações de poder (FOUCAULT, 2000) e, segundo assegura Goodson (1997, p. 27), “[...] está longe de ser uma unidade construída desapaixonadamente e é, de facto, um terreno de grande contestação, fragmentação e mudança”. Portanto, a reestruturação no currículo não é apenas uma ação individual, mas uma reflexão e ação sobre práticas anteriores, no sentido de construir novas práticas que poderiam visar a uma qualidade na formação que se deseja.

Uma disciplina escolar é construída social e politicamente, envolvendo, em seu interior a dimensão de cunho ideológico, epistemológico, social e político. Além desta característica particular de ser da disciplina, a organização de um currículo em IES considera a disposição de seu corpo docente, pois, ao construir um PPC carece, também, avaliar o grupo de profissionais efetivos, concursados que já fazem parte do curso. Entretanto isso não significa dizer que não há como buscar a flexibilidade, implica propiciar formas de criatividade, diálogo entre os envolvidos nesse processo, de modo a prover formas de atingir esse princípio, não para atender ao mercado produtivo, como esclarece Veiga-Neto (2005, p. 48):

De qualquer forma, não tenho dúvida de que a flexibilidade pode trazer, para o campo do Currículo, algumas contribuições expressivas, de modo a torná-lo mais dinâmico e, com isso, levar a educação escolarizada a se afinar mais com as transformações do mundo contemporâneo. Tal afinação não significa, necessariamente, submetê-la aos ditames do mercado; ao contrário, tal afinação pode contribuir para que se possa trabalhar no sentido de melhorar esse mundo e, até mesmo, ir contra os seus aspectos e práticas que consideramos indesejáveis.

Assim seriam necessários algumas reflexões, tais como: qual o objetivo maior que norteia o curso? Onde e como a disciplina que está sob a responsabilidade de determinado professor pode contribuir para alcançar o objetivo? Como a disciplina que ministra pode dialogar e concorrer para o andamento das demais disciplinas do curso? São reflexões as

quais considero importantes estar pensando, no sentido de ter especificado flexibilidade curricular para quem e para quem. Essas reflexões carecem ser orientadas pela proposta construída no PPC.

Quanto aos demais princípios, como a atualização constante dos conhecimentos, no PPC de Pedagogia da UFU, está expresso que essa se realizará “[...] por meio da articulação entre a formação inicial e a formação continuada do profissional da educação e da avaliação permanente dos processos de formação”. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2005/2006, p. 11). Ou seja, esse princípio dependerá, intrinsecamente, da formação inicial, até porque, quando se tem a docência entendida para além da sala de aula, essa aceção demonstra a necessidade de se pensar na formação contínua, uma vez que os conhecimentos escolares não são neutros e acompanham o desenvolvimento tecnológico e científico da sociedade.

A incorporação da concepção de formação continuada, como princípio, vem, segundo a ANFOPE (2008), em contraposição à ideia de currículo e formação extensiva, sem comprometer a formação teórica qualitativa, podendo permitir a autonomia e a independência intelectual e a direção de seu próprio processo de formação como forma de resistir às determinações externas.

Nesse âmbito da formação continuada, alguns dos professores assim se posicionaram:

Logicamente que entendendo a escola, se o aluno vai trabalhar na empresa, ele vai ter que fazer estudos específicos de uma Pedagogia Empresarial, se ele vai trabalhar no hospital, no movimento social, ele vai ter que se qualificar, do ponto de vista dessa atuação específica, mas a base do entendimento da atuação dele, ele vai encontrar nos estudos sistematizados sobre educação escolar, por isso, a escola, eu entendo como sendo a base do processo. (Profª. OLINDA).

O curso de Pedagogia oferece a formação inicial. Caso o aluno queira se aperfeiçoar em alguma área, ele tem que ir para pós-graduação. Todas as áreas de conhecimento são assim. Todas. O curso de Medicina não forma pediatra, não forma otorrino. Quem forma pediatra e otorrino é a residência médica e a pós-graduação. O curso de Direito não forma especialista em relações internacionais, não forma especialista em direito penal, ele vai se aprofundar depois. (Prof. MARSÍLIO).

Um bom professor pode tornar-se depois um coordenador de área, pode trabalhar com orientação de aluno, se precisar ele vai atrás de informação. (Profª. MILENA).

Nos depoimentos dos professores, é evidente que o curso de Pedagogia proporcionará uma base, e, por ser a educação um campo vasto, caberá ao aluno, por meio da atualização

constante, focar e acompanhar a sua área de interesse. Isso implica dizer que o desenvolvimento contínuo do profissional está ligado a fins singulares, mas não apenas a objetivos singulares, a fins coletivos também, como aponta Formosinho (1991, p. 238 *apud* SILVA, 2000, p. 97):

[...] o aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores.

Dessa forma, argumento que não é o curso que vai dar conta de toda dimensão formativa, mas que a formação do aluno, do pedagogo também se fará no processo, na formação continuada, acompanhada tanto de objetivos individuais quanto sociais.

Outro princípio, o do compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação se refere, conforme consta no PPC de Pedagogia da UFU, a um profissional historicamente situado, apto a: compreender e agir na sociedade em que vive; fazer uma análise política da educação e das lutas históricas dos educadores, articulando-as com movimentos sociais mais amplos. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2005/2006).

Com relação a esse princípio, a professora Olinda explicou que sua efetivação será promovida pelos demais, em especial, pela sólida formação teórica. O compromisso social, ético, político e técnico, enfatiza um pacto do pedagogo com a sociedade da qual ele faz parte, envolvendo, ao mesmo tempo, uma concepção sócio-histórica do profissional da educação, e uma opção política desse profissional, por meio da análise política da educação, das lutas históricas travadas nesse campo. Esse princípio, ainda requer do profissional uma base técnica, ou seja, análise e encaminhamento de problemas e situações próprias de sua área de conhecimento, no sentido de prover técnicas e metodologias de ensino para auxiliar na apresentação e construção do conhecimento na perspectiva dialética. Todo esse processo exige desse profissional uma postura ética, uma ética universal, como preconiza Freire (2008, p. 18): “[...] ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana”.

Para uma das professoras entrevistadas, esse princípio é atingido no momento em que o aluno, futuro pedagogo, “[...] passa a ter um entendimento sobre o papel dele como profissional, como pedagogo na escola, compreendendo o papel social da escola e a função

do professor”. (Profª. OLINDA). De certa forma, esse princípio vem ao encontro do princípio anterior, qual seja, da formação continuada, uma vez que o compromisso profissional se efetiva no exercício da profissão.

Outro princípio defendido pela ANFOPE é o trabalho coletivo e a gestão democrática, considerados a base para a construção e desenvolvimento de um PPC no âmbito de um curso. Experienciar formas de gestão democrática significa a superação do conhecimento de administração como técnica, na direção de um sentido mais amplo do significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares que contemplem a multiplicidade de dimensões da formação humana. (ANFOPE, 2008).

O trabalho coletivo em um curso se configura como um alicerce, que, se for bem fundado com a aderência de todas as pessoas envolvidas, muitos dos problemas existentes no curso passarão a entrar na pauta de discussão das reuniões pedagógicas e dos conselhos.

Esse princípio se aplica, segundo o PPC de Pedagogia da UFU, não apenas à estruturação específica desse curso em foco, mas

[...] a qualquer organização curricular, em contextos escolares e não escolares, e aponta para uma nova maneira de compreender o currículo e sua operacionalização e nos remete ao campo das relações e práticas que se constroem e se desenvolvem no cotidiano dos processos formativos. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2005/2006, p. 10).

Esse princípio, pelas análises anteriores, está inserido dentro da perspectiva do currículo em seu todo, sobretudo, no desenvolvimento do PIPE, do Seminário e do Estágio, pois esses são componentes curriculares, que, para serem bem sucedidos, requerem substituir a organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico, pelo trabalho coletivo, diálogo e reciprocidade entre professores, coordenação e alunos.

A busca da efetivação do princípio do trabalho coletivo e gestão democrática pode ser observada na tentativa do colegiado do curso de constituir uma comissão de avaliação do Projeto com a participação de professores, alunos, coordenador e técnicos. E nas reuniões com os Núcleos da FACED, nos encontros propiciados à participação docente e discente com o objetivo de analisar o PPC e de construir propostas coletivas para a resolução dos pontos problemáticos.

A partir do desenvolvimento desses princípios assentados na ideia da docência como base, mesmo o PPC listando os mais diversos campos de atuação do pedagogo, tem-se “[...] a clareza de que a educação formal e escolar, ainda é o *locus* privilegiado de inserção desse profissional” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU, 2005, p. 09).

Conforme Saviani (2008), ao se tomar “[...] a história [da escola elementar]³³ como eixo da organização dos conteúdos curriculares e a escola como *locus* privilegiado para o conhecimento do modo como se realiza o trabalho educativo, será possível articular, num processo unificado, a formação dos novos pedagogos em suas várias modalidades” (SAVIANI, 2008, p. 152). Para o autor, ao eleger a escola como *locus*, além de o pedagogo desenvolver as atividades de magistério, também irá desenvolver a formação para as atividades de gestão, uma vez que:

[...] ao centrar o foco do processo formativo na unidade escolar, aquilo de que se trata é capacitar o futuro pedagogo ao pleno domínio do funcionamento da escola. Assim, uma escola viva, funcionando em plenitude, implica um processo de gestão que garanta a presença de professores exercendo a docência de disciplinas articuladas numa estrutura curricular, em ação coordenada, supervisionada e avaliada à luz dos objetivos que se busca atingir. (SAVIANI, 2008, p. 152-153)

Ao enfatizar a escola como espaço privilegiado, foram definidas como áreas prioritárias para a atuação do pedagogo formado pela UFU:

- a) Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores. Poderá atuar, também, na educação especial, na educação de jovens e adultos, na educação no/do campo, na educação indígena, na educação em remanescentes de quilombos ou em organizações não escolares públicas ou privadas, e outras áreas emergentes no campo sócio educacional;
- b) Gestão Educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à supervisão, à inspeção, à orientação educacional e à avaliação em contextos escolares e não escolares e nos sistemas de ensino e ao estudo e participação na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas na área de educação;
- c) Produção e difusão do conhecimento do campo educacional, entendidos como desenvolvimento da capacidade investigativa e da produção do

³³ Ao considerar a história da escola elementar, segundo Saviani (2008, p. 151-152), “[...] as disciplinas do currículo do curso de pedagogia ligadas à filosofia, história, sociologia, psicologia, estatística, política e gestão escolar, assim como à didática, à educação infantil e às várias metodologias das matérias do ensino fundamental etc. deixariam de ser estudadas como algo estático e esquemático, tornando-se algo vivo, em íntima articulação com a história da escola, isto é, do próprio objeto de que se ocupam”.

conhecimento, tendo a prática educativa escolar e não escolar como objeto de estudos e de intervenção sistemática. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2005/2006, p. 14).

A docência, como base para formação, se constitui na centralidade do processo formativo do licenciado em Pedagogia. A gestão situa-se numa perspectiva democrática e a pesquisa age como elemento articulador. Desse modo, a base de formação do curso de Pedagogia da UFU constitui um tripé articulando docência, gestão e pesquisa.

Das áreas priorizadas para a atuação do pedagogo, a docência e a gestão foram mencionadas nas falas dos professores entrevistados, reafirmando, conforme previsto no PPC, a escola como espaço privilegiado de atuação do egresso.

Uma área bem significativa, que eu acho que ele tem condições de atuar é a docência, sala de aula, ser professor de 1º a 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, esse é um aspecto, mas acho que ele tem condições sim de ser aquele profissional que coordena os trabalhos dentro da escola, mas eu acho que ele só vai ter condições de atuar dentro da escola. (Profª. OLÍVIA).

O lugar dele é a escola. Tem uma base para compreender a educação, discutir a educação e a aprendizagem. (Profª. ADELINA).

Principalmente na escola como professor. Um bom professor pode tornar-se depois um coordenador de área, pode trabalhar com orientação de aluno, se precisar ele vai atrás de informação. O lugar do pedagogo é na escola principalmente, nesse espaço educativo, onde tiver a possibilidade de educação o pedagogo pode trabalhar, mas principalmente na escola. (Profª. MILENA).

A produção e difusão do conhecimento não foi mencionada pelos professores como possível campo de atuação do pedagogo. Como venho destacando, realmente, efetivar o conceito de docência articulado com a ideia de gestão e pesquisa instituída como a base do curso, não se constitui numa tarefa simples, sendo a pesquisa, segundo Shiroma (2004 *apud* TRICHES 2007, p. 22), o “[...] ponto mais frágil das DCNP, como concepção estreita e como atividade subsumida à gestão”.

Para a profª. Olinda, o egresso de Pedagogia estará apto a atuar não apenas na escola, mas nas esferas que as Diretrizes estão prevendo:

[...] à medida que nós preparamos esse pedagogo para o espaço escolar, a meu ver, nós estamos preparando para espaços não escolares, porque a escola é a base mais bem organizada, o conhecimento da escola é o que vai fundamentar o conhecimento das outras práticas educativas, porque na escola, nós planejamos, desenvolvemos e avaliamos a educação formal. (Profª. OLINDA).

Não que o curso de Pedagogia, segundo a professora, vá abranger tudo o que se propõe nas Diretrizes, mas, ao eleger *“a escola para ser um **lócus** de estudo do pedagogo, esse **lócus** garantirá as bases. [...] O curso de Pedagogia pode ser a base, o ponto de partida, há a pós-graduação, um direcionamento que o profissional pode dar para seu currículo.* (Prof^a. OLINDA).

Nesse sentido, para a prof^a. Olinda, esse alicerce, ao ser bem construído, abrirá possibilidades para o profissional desse curso atuar pedagogicamente em outras instâncias sociais.

Por outro lado, para o prof. Marsílio, o campo de atuação desse profissional, licenciado em Pedagogia, ainda é uma incógnita, pois, para ele, *“[...] o movimento histórico é que vai mostrar isto”*.

Torna-se evidente ressaltar que as áreas prioritárias explanadas no PPC de Pedagogia tiveram como embasamento de discussão além das DCNP (2006), os debates que aconteceram no interior das CEEP e das entidades da área educacional, notadamente, da ANFOPE. Essa influência ainda pode ser mais robustecida, ao constatar que um dos membros dessa Comissão (2000-2002) foi uma professora do curso de Pedagogia da UFU que participou ativamente no processo de elaboração do PPC em análise.

Para grande parte dos entrevistados, a escola é o espaço mais condizente com a atuação do pedagogo formado pelo curso de Pedagogia da UFU. Para atender a essa demanda, o referido curso se organiza no regime acadêmico anual, na modalidade Licenciatura. O curso totaliza 3.530 horas distribuídas: 3.320 para o desenvolvimento do núcleo de formação específica e núcleo de formação pedagógica, dessas, 830 horas são destinadas à pesquisa, à prática pedagógica e ao estágio; e 210 horas para desenvolver o núcleo de formação acadêmico-científico-cultural, a ser integralizados, no mínimo, em quatro anos e no máximo seis.

Entre fios, entendidos como os princípios norteadores: a relação teoria e prática e ênfase na pesquisa como produção de conhecimento; sólida formação teórica e interdisciplinar; gestão democrática; compromisso social, político e ético; trabalho coletivo e interdisciplinar; incorporação da concepção de formação continuada, foi se configurando uma teia, compreendida como a base comum, a docência. Na perspectiva de edificar um curso assentado nessa base, ou melhor, para a construção dessa teia, foi preciso tecer relações, entrelaçando os fios.

Todo esse processo, como pôde ser observado pelas análises anteriores, provocaram mudanças, as quais procuraram permear todo o PPC de Pedagogia da UFU, mas destacaram alguns aspectos: reestruturação da organização curricular; redimensionamento dos conteúdos a serem trabalhados, em função da concepção de docência configurada no PPC; introdução de novas modalidades pedagógicas; contato do aluno com a prática desde o início do curso; dinamicidade da unidade entre teoria e prática e a pesquisa como elemento articulador que procurou permear o curso, por meio do desenvolvimento de cada disciplina pelo professor.

Essa nova configuração estabelecida no PPC, do curso de Pedagogia da UFU, transcendeu a simples reestruturação do lugar e tempo de cada disciplina no currículo, pois, conforme Cunha (2000, p. 31):

Já não é possível tratar as reformas de currículo retirando, incluindo ou aumentando a carga horária das disciplinas. São necessárias mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemometodológicos, das relações entre prática e teoria, da introdução de perspectivas interdisciplinares, de promover o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino universitário.

Vale aqui ressaltar que um trabalho dessa monta, com essa estrutura, com essas mudanças não constitui em uma tarefa de fácil implementação, como constei no depoimento de alguns dos professores entrevistados:

Quando eu digo que o projeto no documento traz algumas coisas, que na prática, no dia a dia, nós não conseguimos implementá-lo, porque não conseguimos? Vários motivos, eu acho, mas um deles é o nosso descompromisso com o projeto, eu acho que nós não temos uma visão nem sempre coletiva de que temos que implementar algo que é coletivo e tentar fazê-lo acontecer, para ver se ele funciona ou não. Não é nem porque concorda ou discorda, ou seja, como eu digo que não funciona se eu não o implemento. Então eu sinto um pouco disso, de vontade do grupo para implementar na íntegra, para dizer: bom não funcionou, nós tentamos, mas não deu certo, vamos readequar. Eu sinto que não aconteceu muito isso. Quando vemos o Projeto acontecer no dia a dia, aí vemos os problemas maiores, bom o que acontece na minha volta, no meu encontro com o projeto, com o acontecer dessas disciplinas, claro que a reorganização dessas disciplinas está acontecendo, está no projeto e está lá sendo aplicado, com muitos conflitos, com muitas dificuldades de compreensão, com problemas mesmos. (Profª. OLÍVIA).

Os princípios estão formalmente, mas, na prática, eles não se manifestam, há uma tentativa; foi uma solução encontrada; mas pelo que eu estou entendendo dessa última avaliação que foi feita, ela não surtiu efeito desejado [...]. (Profª. MILENA).

Então, como é notável, a efetivação de um PPC não é isenta de dificuldades, até mesmo, para discutir essa questão, precisaria de mais elementos como: observação de todas as aulas, entrevistas com todos os sujeitos envolvidos com o curso, e o objetivo seria focar na implementação do PPC, porém, como a finalidade deste estudo não é essa, apenas indico que esse é um processo que merece investigação, por ser algo novo, que ainda não tem turmas formadas, os professores, grande parte, estão conhecendo e implementando o Projeto simultaneamente.

Considerações Finais...

O esforço empreendido neste estudo foi o de refletir sobre a configuração da docência, como base comum nacional, expressa no PPC de Pedagogia da UFU. Esse empreendimento se evidenciou como necessário para mim, no sentido, primeiro de acompanhar e situar as discussões travadas nesse momento particular da minha área de formação, devido ao advento das DCNP (2006), segundo, por oferecer elementos que poderão contribuir para pensar o curso de Pedagogia de modo geral.

O estudo, ainda, veio reforçar o quanto a formação do pedagogo é uma tarefa complexa, pois, desde sua institucionalização em 1939, já estavam presentes as dicotomias licenciado e bacharel, teoria e prática, pontos constantes e marcantes no desenvolvimento do referido curso, ou seja, algumas questões não resolvidas no curso são históricas.

Ao buscar compreender a configuração da docência, necessário se fez pesquisar acerca do processo de construção das DCNP (2006), conforme explicitado no capítulo III, o qual evidenciou, além do longo e conturbado processo de construção dessas Diretrizes, as imprecisões teóricas desse documento e alguns dos consensos e dissensos apresentados pela comunidade educativa da área. Um dos grandes pontos está centrado na concepção de docência, entendida de maneira ampliada, que articula, além das tarefas de ensino, as tarefas de gestão e pesquisa.

A apreensão da docência a outras dimensões do trabalho pedagógico é reconhecida como um esforço das entidades da área educacional, em particular, da ANFOPE, para incorporar suas reivindicações históricas no texto das DCNP (2006). De tal forma, a docência, uma das reivindicações atendidas pelo CNE, acompanha o sentido concebido por essas entidades, ou seja, não é restrita às funções de ensino na sala de aula, mas compreende as funções tanto de professor, quanto de gestor e pesquisador.

Nessa direção, o estudo evidenciou que, a partir da década de 1980, alguns professores envolvidos com o curso de Pedagogia da UFU participaram das discussões travadas em âmbito nacional pelas associações do campo educacional, tanto que incorporaram os princípios defendidos por elas.

As informações obtidas durante o desenvolvimento desta pesquisa permitiram-me verificar que a docência é um princípio base que orientou a construção do PPC de Pedagogia da UFU, a concepção dessa base, implicou assumir certos princípios, ou seja, foi necessário analisar a teia de inter-relações complexas constituídas a partir dos fios: relação teoria e prática e ênfase na pesquisa como produção de conhecimento; sólida formação teórica e interdisciplinar; gestão democrática; compromisso social, político e ético; trabalho coletivo e

interdisciplinar; incorporação da concepção de formação continuada, os quais procuram se articular formando um todo no curso, buscando dar sustentabilidade à ideia de docência como base, que se integra à concepção de pesquisa e gestão.

A partir da análise do PPC de Pedagogia da UFU, verifiquei que os princípios norteadores que dão forma à docência não se constituem em uniformidades agregadas meramente, no sentido de apenas ocupar um espaço no projeto. Há, no PPC, uma complexidade de elementos, os quais são intercomplementares e indispensáveis para a compreensão e operacionalização do todo.

Destacaram-se, nesse processo de configuração: reestruturação da grade curricular e das atividades acadêmicas; redimensionamento dos conteúdos trabalhados; introdução de novas modalidades pedagógicas; inserção do estudante no campo de atuação desde as séries iniciais; pensamento e ação interdisciplinar, unidade teoria e prática.

Ou seja, para acompanhar o sentido das DCNP (2006), para explicitar uma possibilidade de configuração das Diretrizes, o curso de Pedagogia da UFU foi além do documento divulgado em 2006, procurou buscar subsídios nas discussões promovidas pelas entidades da área educacional. Apesar disso, o PPC instituído pelo curso de Pedagogia da UFU não se constitui em um elemento isolado, além de haver uma inter-relação nas dimensões e princípios internos do projeto, ele, também, é parte integrante do projeto da Instituição UFU, que é parte de um sistema de educação, que está inserido dentro de um projeto macro de discussão em âmbito social sobre o curso de Pedagogia.

Reafirmo que a instalação e a apropriação dos princípios, pelas pessoas envolvidas na construção do PPC, são um aspecto significativo, uma vez que elas procuram acompanhar as discussões nacionais sobre a formação do profissional diplomado pelo curso de Pedagogia, não ficando restrito ao texto legal. Porém, caso esse processo seja desconhecido por parte dos professores, isso poderá inviabilizar a consolidação de tais princípios. Esse aspecto, no caso particular do curso de Pedagogia da UFU, tem grandes chances de ocorrer, uma vez que boa parte dos professores que estão no processo de implementação do referido Projeto não participaram da sua construção, ou seja, desconhecem o processo de gestão e configuração desses princípios.

A atual perspectiva de docência pressupõe um novo Projeto Pedagógico que oriente a reflexão e a ação do professor para traduzir uma concepção ampliada de prática pedagógica.

Claro está que o desenvolvimento da docência como base comum, articulada à pesquisa e à gestão, configurado no PPC de Pedagogia da UFU, para lograr êxito, dependerá,

em grande parte do trabalho individual e coletivo do professor. Individual, devido ao currículo do curso permanecer estruturado disciplinarmente, ficando a cargo do professor, por meio do desenvolvimento da disciplina, a articulação da docência com a pesquisa e a gestão. Coletivo, porque a implementação de um projeto jamais se faz de maneira singular, ou seja, é necessário um movimento dialético uno e diverso simultaneamente.

Nesse sentido, compartilho com as ideias de Albuquerque (2007), quando a autora coloca que as Diretrizes, para o curso de Pedagogia, propõem programas e ações que pressupõem formação interdisciplinar e de organização curricular integrada. Comungo também com a autora, quando esta aponta que a concepção interdisciplinar defendida nas DCNP (2006) foi proposta para um contexto que ainda privilegia a disciplinaridade, pois a cultura que impera na organização das instituições de ensino é disciplinar.

Ou seja, mesmo que os princípios, os elementos, explicitados nas DCNP (2006) e configurados no PPC de Pedagogia da UFU, conduzam teoricamente para o trabalho coletivo, isso não é garantia para a execução de um trabalho amparado na coletividade. Primeiro, porque o nível de intencionalidade do professor para com o curso, para com os alunos é variável. Segundo, porque a prática do coletivo, a cultura coletiva é difícil, pois, há muito tempo, estamos vivenciando cada vez mais práticas individualistas, devido, em grande parte, às políticas externas que sobrecarregam gradativamente as condições de trabalho do professor com pesquisa, ensino e extensão. Diante disso, é necessário um compromisso do professor com a especificidade do curso, isso requer dos envolvidos nesse processo disponibilidade pessoal para se integrar ao PPC.

As Diretrizes não provocam uma mudança imediata num determinado espaço, porém levam à reflexão, mas a mudança tem que passar pelo crivo do professor e do aluno, no sentido de rever sua concepção, postura.

Refletir, conceber um Projeto requer pensar o curso inteiro de modo orgânico, isto é, um curso que possui uma estrutura organizada, a fim de estabelecer uma identidade, e, conseqüentemente, a definição do profissional formado por esse curso.

Nessa direção, reafirmo que o PPC de Pedagogia da UFU, na perspectiva de sua construção, para se efetivar, exige uma superação de determinadas práticas, como: individualismo, isolamento, ensino unidisciplinar. A cultura da organização disciplinar, do trabalho individual, do professor que se fecha na perspectiva de sua área de formação e de pesquisa de mestrado e doutorado. Então, é muito difícil romper com isso, porque vai contra o que está acomodado. A singularidade, a particularidade carece, sim, ser considerada, mas

apenas na dimensão total do Projeto, que é construído para um determinado curso, o qual precisa contemplar: uma concepção de cidadão, o objetivo particular da universidade, os anseios dos alunos e professores envolvidos com um curso específico.

A construção de um Projeto Político-Pedagógico é resultado daquilo que um determinado grupo conseguiu mudar, o Projeto vem como consequência da sistematização e da mudança. Fazendo a inversão, ou seja, o Projeto sendo construído para provocar a mudança no grupo, somos levados a refletir sobre até que ponto um Projeto Pedagógico pode prover mudanças significativas no contexto de um grupo. Caso o Projeto seja construído por um grupo restrito, tende a não ser implementado satisfatoriamente, isto porque muitos professores, alunos não se sentem contemplados nele. Se for pautado no trabalho coletivo, muda-se a direção na implementação, pois os sujeitos envolvidos na construção planejam algo de maneira conjunta, estabelecem um objetivo comum, assim, a implementação tende a caminhar para se atingir os objetivos construídos coletivamente:

Ao construir um projeto político-pedagógico próprio e providenciar meios e condições operacionais para efetivá-lo, a instituição educativa legitima-se, tornando válida uma prática social coletiva, fruto de reflexões, debates e consistência de propósitos. Isso implica o estabelecimento de relações democráticas no interior da instituição, bem como a construção de novos processos e de condições de trabalho. Evidentemente, essa construção não é um processo linear, homogêneo e sem tensões. (VEIGA, 2007, p. 22).

O Projeto pode ser simples, não apresentando grandes adornos do ponto de vista filosófico, psicológico, epistemológico. Ele tem, sim, que partir da realidade do grupo e se voltar para o grupo, e, carece ser funcional, procurando sempre exprimir uma intencionalidade, articulada a uma concepção de sociedade e profissional a ser formado.

Vale ressaltar que nem todos os projetos têm a capacidade de introduzir mudanças nas práticas educativas, nem de criar dinâmicas de ação, a resistência dos professores dificulta a implementação de determinados projetos, assim, implica os professores repensarem suas atitudes, abandonando condutas defensivas.

Caso haja uma falta de clareza na compreensão da ideia de projeto na sua totalidade, corre-se o risco dele ser implementado de forma fragmentada, limitada e burocrática, somente para cumprir exigências legais. Concebido dessa forma, o PPC torna-se meramente um documento estático e linear, uma vez que nenhuma exigência legal é suficiente para legitimar um Projeto.

Para se ter uma concepção total desse Projeto assentado na docência ampliada, é necessária uma apropriação e compreensão desse conceito por parte dos professores que

trabalham nesse curso, porém, quanto ao curso de Pedagogia da UFU, acredito que ainda não houve um tempo hábil para que os professores se apropriassem do Projeto, o curso está em processo de implementação, formando a primeira turma no final do ano de 2009. Para detalhar melhor esse processo, caberia outro estudo, mudando o foco, em vez da construção, o foco seria a implementação do Projeto. O estudo seria desenvolvido no sentido de acompanhar o Projeto num todo, por ser este um processo inacabado, constituído por fases de discussão, construção, implantação, implementação e avaliação.

Assim, neste momento, não se pode afirmar que este trabalho se apresenta concluído, pois o movimento do PPC não se esgota na sua implantação, ou seja, é algo que se constrói no dia a dia, tendo por base relações solidárias e cooperativas. Quando o PPC é implantado, implementado e avaliado de maneira conjunta, com a participação da comunidade educativa que dele faz parte, gera um movimento de pertença e identidade desses grupos com o Projeto, em que cada um tende a assumir sua parcela de responsabilidade pelo desenvolvimento do PPC.

Após o processo de análise da configuração da docência, concluo que o PPC de Pedagogia da UFU está, claramente, ligado a discussões realizadas em âmbito nacional, vinculado, claro, as DCNP (2006). Entretanto outro estudo se faz necessário, no sentido de analisar até que ponto os conteúdos estabelecidos no currículo satisfazem a formação do Pedagogo para atuar no ensino com crianças de 0 a 10 anos, campo que requer um profissional com conhecimento da totalidade do sujeito, ou seja, com conhecimentos que envolvam a dimensão afetiva, cognitiva, psicológica e social. Além dessa tarefa de magistério, é preciso refletir, também, sobre como os conteúdos ainda atendem às outras ações embutidas na concepção de docência, quais sejam: gestão e pesquisa, ou, utilizando aqui das palavras de Bordas (2008, p. 25): “Em que medida os Projetos político-pedagógicos reformulados a luz das Diretrizes Curriculares Nacionais estão traduzidos nas práticas educativas de cada curso?”. Essa questão pode desencadear outro estudo, confirmando que, aos respondermos algumas perguntas, novas dúvidas e curiosidades emergem. Assim é o processo de construção do conhecimento, a superação constante das certezas provisoriamente produzidas.

Esse estudo procurou refletir sobre a configuração da docência, como base comum nacional, expressa no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, mas esse processo não é fixo, até porque um projeto, como já afirmei, é algo inacabado, dinâmico. Vale aqui lembrar que essas considerações constituem-se em uma

alternativa possível. As informações recolhidas estão dispostas e abertas às novas interpretações. Contudo destaco que as reflexões apresentadas neste estudo de caso instrumental, mesmo explicitando um recorte desse contexto inicial por que passa o curso de Pedagogia, constitui-se em contribuições para se pensar também a formação de pedagogos de uma forma geral, colaborando, ainda, com um balanço das mudanças curriculares instituídas com o advento das DCNP (2006).

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A construção do projeto político-pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; MELLO, Márcia. Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polêmicas e controvérsias. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 119-138, jan./jun. 2005.

AGUIAR, Márcia Ângela. et al. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, p.819-842, out.2006. Edição Especial.

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. Formação do Gestor Escolar no Curso de Pedagogia: Da Possibilidade à Concretização. In: **XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO, V CONGRESSO LUSO- BRASILEIRO E I COLÓQUIO IBERO- AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, Porto Alegre, 2007.

ANDES, SN. Análise do Grupo de Trabalho de Política Educacional – GTPE/ANDES, SN sobre a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso De Pedagogia, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso de. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ANFOPE et al. **Posicionamento conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES E FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**. Posicionamento conjunto das entidades, na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do Programa Especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 07 nov. 2001. Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2 /links/arquivos/doc_conjunto2001.doc>. Acesso em: dez. 2008.

ANFOPE. **Documento final/ano 1994**. Disponível em: <<http://www.lite.fae.uicamp.br/anfope>>. Acesso 10 set. 2008.

_____. **Documento final/ano 1998**. Disponível em: <<http://www.lite.fae.uicamp.br/anfope>>. Acesso 10 set. 2008.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. **Formação do pedagogo: fundamentos legais e atribuições no curso de pedagogia (1939-2006)**. 2006. Disponível em:< http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/formacao_pedagogo_eixo_1.pdf>. Acesso 20 ago. 2008.

BEANE, James. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, p. 91-110, jul/dez. 2003.

BORDAS, Merion Campos. Pedagogia: seus cursos, discursos, práticas, (in)definições, desafios e possibilidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, ENDIPE- Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas, 14, 2008, Porto Alegre. **Anais XIV ENDIPE**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 503-530.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá Organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, DF, 04 abr. 1939.

_____. Decreto nº 47.736, de 2 de fevereiro de 1960. Concede autorização para o funcionamento de cursos. Rio de Janeiro, RJ, 2 de fev. de 1960.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Documenta**, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/1962. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, 1962a.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 01/1962. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. **Documenta**. 1962b.

_____. Lei nº 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968. n. 231 (retificada em 03 dez. 1968).

_____. Decreto-Lei nº 762/69, de 13 de agosto de 1969. Autoriza o funcionamento da Universidade de Uberlândia e dá outras providências. Brasília, DF, 14 de ago. de 1969.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, 1969a.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 2/1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. **Documenta**, 1969b.

_____. Lei nº 5.692/1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971.

_____. Lei nº 6.532/1978. Acrescenta e altera dispositivos no Decreto-Lei nº 762, de 14 de agosto de 1969, que autoriza o funcionamento da Universidade de Uberlândia e dá outras providências. Brasília, DF, 24 de maio de 1978.

_____. Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Edital nº 04, de 04 de dezembro de 1997. Convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, Brasília, DF, 1997.

_____. Parecer/CES nº 776/1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF, 3 de dez. de 1997.

_____. Parecer/CES nº 970/1999. Trata do Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 nov. 1999.

_____. Parecer/CNE nº 115/1999. Trata dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999.

_____. Parecer/CEB nº 01/1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jan. 1999.

_____. Resolução/CEB nº 02/1999. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio e na Modalidade Normal. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 de abr. de 1999.

_____. Decreto nº 3.276/1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 dez. 1999. Seção 1, p. 4.

_____. Decreto nº 3.554/2000. Altera o Decreto nº 3.276/1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2000.

_____. Parecer CNE/CP nº 21/2001. Dispõe sobre a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001. Não homologado.

_____. Parecer CNE/CP nº 27/2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 09/2001 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

_____. Parecer CNE/CP nº 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jan. 2002, Seção 1, p.3.

_____. Parecer CNE/CP nº 133/2001. Trata de esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Documenta**, Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 10.172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001,

p. 1.

_____. Parecer CNE/CP nº 09/2001. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

_____. Resolução CNE/CP nº 01/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 abr. 2002, Seção 1, p. 31. (Republicada por ter saído com incorreção do original do D.O.U. de 04 de março de 2002. Seção 1, p. 8).

_____. Resolução CNE/CP nº 02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 ma. 2002, Seção 1, p. 9.

_____. Resolução CNE/CP nº 02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 ma. 2002, Seção 1, p. 9.

_____. Resolução CNE/CEB nº 01/2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei nº 9.394/96, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 ago. 2003, Seção 1, p. 12.

_____. Parecer CNE/CP 04/2004 (incorporada a Resolução nº 02/2004). Trata do adiamento previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP nº 01/2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 2004.

_____. Resolução CNE/CP nº 01/2005. Altera a Resolução nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de nov. de 2005.

_____. Projeto/Minuta de Resolução/Projeto de Diretrizes Curriculares para curso de Pedagogia, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 5/2005. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 mai. 2006a.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 3/2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 abr. 2006b, 11/4/2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mai. 2006c, Seção 1, p.11.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

_____. Memória, cultura, identidades e desafios do curso de pedagogia. In: **XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE: trajetórias e processos de ensinar e aprender – lugares, memórias e culturas**, Porto Alegre. 2008.

CARVALHO, Sônia Marise Salles. Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília: aproximações e distanciamentos das diretrizes curriculares nacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, ENDIPE- Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas, 14, 2008, Porto Alegre. **Anais XIV ENDIPE**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 1-13.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 67-83, ago.2001.

CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério: novo sistema**. São Paulo: Atlas, 1976.

CHAPLIN, Charles. Disponível em: <<http://www.pensador.info/frase>>. Acesso, mar. 2009.

COELHO, Ildeu Moreira. Diretrizes Curriculares e ensino de graduação. **Estudos Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior - ABMES - Brasília**, v. 16, n. 22, p. 1-13, 1998.

COSTA, Ana Sheila Fernandes. **O professor, seu trabalho, sua formação: dimensões políticas do trabalho docente no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia**. 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

CRUZ, Giseli Barreto da. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 27-38.

DEPARTAMENTO E CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU. **Proposta de reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação**. Uberlândia, 1983. Arquivo do Departamento e curso de Pedagogia.

_____. **Proposta de ajustes no projeto curricular do curso de Pedagogia**. Uberlândia, 1992. Arquivo do Departamento e curso de Pedagogia.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SENA, Eni de Faria. **As implicações do novo currículo do curso de pedagogia do Centro Universitário de Sete Lagoas para o**

trabalho docente: tensões, conflitos e desafios. 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008>. Acesso 20 jan. 2009.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia:** concepções em disputa. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007, p. 226f.

ENCONTRO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1984. **II Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores.** Disponível em: <<http://www.lite.fae.uicamp.br/anfope>>. Acesso 10 set. 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como germen da formação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, p.1341-1358, set/dez. 2006.

FONSECA, Gema Galgani da Fonseca. **A representação social do papel do educador no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia-(1997-2000).** 2001. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

FORGRAD. **Concepções e implementação da flexibilização curricular.** Disponível em:<http://www.forgrad.ufam.edu.br/arquivo/documento_conc_e_impl_flex_curricular.doc>. Acesso em: set. 2009.

FOUCAULT, Michel. Ciência e saber: In: _____. **A arqueologia do saber.** 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FURTADO, Clara Maria. Curso de Pedagogia e a Formação dos Profissionais da Educação Brasileira. **Revista da Fundação Educacional de Brusque - FEBE**, Brusque-SC, v. I, n. 7, p. 15-28, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina (Org.) - Fundação Carlos Chagas. **Formação de professores para o ensino fundamental:** instituições formadoras e seus currículos. São Paulo, 2008. 90 p. Relatório Final: Pedagogia.

GENTIL, Heloísa Salles. Docência e formação na ótica de professores do curso de Pedagogia/UNEMAT: preocupações atuais. In: **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO - 20 ANOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**, Cuiabá, 2008. p. 01-11.

GONZÁLEZ REY; Fernando Luiz. _____. Fernando Luiz. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

_____. A crise na mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 2000.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. 976 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos Pedagogos? In: **Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006a, p.213-241.

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

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MALANCHEN, Julia; VIEIRA, Suzane da Rocha. **A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente**. 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_politica_brasileira_de_form.pdf>. Acesso 25 ago. 2009.

MANIFESTO DE EDUCADORES BRASILEIROS SOBRE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA, 2005, p.1.

MARTINS, Ângela Maria Souza. Uni-Rio: a busca da humanização na formação de educadores. In: SOUZA, Donaldo Bello de; CARINO, Jonaedson (Org.). **Pedagogo ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de educação no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

MARTINS, Fernando José Martin. Pedagogia e docência no Brasil. In: **II CONGRESSO INTERNACIONAL DO CENTRO DE INVESTIGAÇÃO, DIFUSÃO E INTERVENÇÃO EDUCACIONAL – CIDIInE: Novos contextos de formação, pesquisa mediação**, Vila Nova de Gaia – Portugal, 2009. p. 1-10.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2003.

MENDES, Olenir Maria. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação.** 2006. 166 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MIRANDA, Maria Irene. A Docência, a gestão e a pesquisa nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia pós Diretrizes Curriculares Nacionais. In: **XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE: trajetórias e processos de ensinar e aprender – lugares, memórias e culturas,** Porto Alegre. 2008.

MOREIRA, Adriana Longoni. **As diretrizes curriculares nacionais na prática de um curso de Pedagogia:** estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS/Porto Alegre-RS. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Org.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior.** 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

NASCIMENTO, Débora Maria do; ANDRADE, Maria Edgleuma de. A reestruturação do currículo do curso de Pedagogia UERN/CAMEAM: trajetórias e debates. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais da 30ª ANPED.** Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-16.

PIMENTA, Selma Garrido **Pedagogia:** sobre diretrizes curriculares. Disponível em: <http://www.unifemm.edu.br/graduacao/fafisete/pedagogia/banco%20de%20textos/pedagogia_diretrizes_selma_garrido_pimenta.pdf>. Acesso, mar. 2009.

PINHEIRO, Maria Eveline. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico** 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (2005/2006). Arquivo da Secretaria do curso de Pedagogia. UFU, 2005/2006.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KÜENZER, Acácia Zeneida. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia:** uma expressão da epistemologia da prática. In: Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006, p. 185 - 212.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: CANDAU, Vera Maria. **Ensinar e aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa.

Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

_____. A formação do pedagogo: um desafio para o século XXI. In: **XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE: trajetórias e processos de ensino e aprender – lugares, memórias e culturas**, Porto Alegre. 2008.

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72, p. 89-109, ago. 2000.

SILVA, Carmem Silva Bissoli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores associados, 1999.

_____. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2006.

SILVA, Sarita Medina da. **Diretrizes curriculares nacionais e a formação de professores: flexibilização e autonomia**. 2006. Tese (Doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SOUSA, Ana Teresa Silva. O curso de Pedagogia e a sua relação com o curso normal superior: uma reflexão a partir das reformas educacionais. In: **III Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI**, Piauí – 2004.

THERRIEN, Jacques. As novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. **Entrevista da Revista Vida & Educação**. n. 7, p. 1-3. 2006.

TRICHES, Jocemara. **Curso de Pedagogia: projetos em disputa**. Florianópolis, 2006. Relatório Final de Pesquisa..

_____. **Curso de Pedagogia: a hegemonia da docência**. Florianópolis, 2007. Relatório Final de Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Divisão de assuntos acadêmicos**. Disponível em: <http://www.ufu.br/catalogo_graduacao/>. Acesso em: 11 set. 2009a.

_____. **Página principal**. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br>. Acesso em: 11 de set. 2009b.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VÁZQUEZ. Adolfo Sánchez. Unidade entre teoria e prática. In: _____. **Filosofia da práxis**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 209-245.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Revista Cedes**. Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção

coletiva. In: _____ (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 22.ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. **Educação Básica: Projeto político-pedagógico; Educação Superior: Projeto político-pedagógico**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. O processo de reestruturação curricular de cursos de graduação: a experiência da Universidade Federal de Uberlândia. In: _____ (Org.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de *Império*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Org.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

I ENCONTRO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1983. **Documento final/Documento de Belo Horizonte**. Disponível em: <<http://www.lite.fae.uicamp.br/anfope>>. Acesso 10 set. 2008.

II ENCONTRO CONARCFE, 1986. **Documento Final**. Disponível em: <<http://www.lite.fae.uicamp.br/anfope>>. Acesso 10 set. 2008.

IV ENCONTRO CONARCFE, 1989. **Documento Final**. Disponível em: <<http://www.lite.fae.uicamp.br/anfope>>. Acesso 10 set. 2008.

XIV ENCONTRO DA ANFOPE. **Documento Gerador**. Goiânia, GO, 2008, 29 p.

Apêndices

APÊNDICE A



Universidade Federal de Uberlândia

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

Roteiro da entrevista semiestruturada

Título:

DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA (2006): a configuração da docência expressa no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia

Data da entrevista: _____/_____/2009.

Local da entrevista: _____

A - Dados Pessoais e Profissionais

1- Pessoais

Nome: _____

Naturalidade: _____

Faixa de Idade:

20 a 30 () 31 a 40 () 41 a 50 () 51 a 60 () acima de 60 ()

2- Formação

Graduação: _____

Pós-graduação:

Especialização em: _____

Mestrado em: _____

Doutorado em: _____

Outro: _____

3- Tempo de Magistério no Ensino Superior: _____

4- Tempo de atuação na UFU: _____ Em

específico no curso de Pedagogia: _____

5- Em que ano(s) participou da Comissão de Reformulação Curricular do curso de Pedagogia da UFU e/ou participa da Comissão de Avaliação do PPC de Pedagogia da UFU (2005/2006)? _____

6- Área de pesquisa:

B- Construindo informações...

- 1. Como se deu o processo de elaboração/construção e proposição do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFU, frente as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP, 2006)?**
- 2. Quais os desafios encontrados na construção do Projeto do curso de Pedagogia da UFU? (Só para quem participou da construção do PPC).**
- 3. Quais os princípios norteadores que embasam o PPP do curso de Pedagogia da UFU.**
- 4. Com base em quê foram construídos e apontados esses princípios?**
- 5. Como esses princípios estão organizados e materializados ao longo do curso de Pedagogia da UFU?**
- 6. Como foi o processo de seleção e organização dos saberes (disciplinas) que fazem parte da estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFU? (Só para quem participou da construção do PPC).**
- 7. O que você considera como principal (ais) mudança (s) na reformulação curricular realizada?**
- 8. Qual/quais a (as) concepção (concepções) de formação presente no Projeto do curso de Pedagogia da UFU e como foi/foram construídas?**
- 9. O egresso do curso de Pedagogia, em sua concepção, estará apto a atuar:.....**
- 10. Quais saberes você considera indispensáveis para a formação do aluno no curso de Pedagogia?**

APÊNDICE B



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

E-Mail : ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, nº 2121– Campus Stª Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG. Telefax: (034)3239-4212

Termo de Consentimento livre e esclarecido

Pelo presente Consentimento, declaro que fui informado (a) de forma clara e detalhada dos objetivos e da justificativa da pesquisa intitulada (título provisório): **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Pós-Diretrizes Curriculares Nacionais (2006): um estudo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia**, desenvolvida pela mestrandia Mônica Luiz de Lima Ribeiro, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da professora Dra. Maria Irene Miranda.

Tenho conhecimento que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionais com esta pesquisa. Entendo que não serei identificado (a) e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com a minha privacidade.

Eu, _____
concordo em participar desse estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa, a utilização das informações recolhidas na entrevista, respeitando-se as normas éticas quanto à minha identificação nominal.

Uberlândia, MG.....//2009	
Assinatura do participante da pesquisa (voluntário)	RG
Assinatura do pesquisador responsável	RG