

**UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

ROSANA KATAOKA PUCCINELLI

**ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO
EM PEDAGOGIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA UNESP DE
MARÍLIA – 1994-2006**

MARÍLIA

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ROSANA KATAOKA PUCCINELLI

**ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO
EM PEDAGOGIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA UNESP DE
MARÍLIA – 1994-2006**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. (Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira).

Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

MARÍLIA

2008

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Puccinelli, Rosana Kataoka

P977a Análise do projeto político pedagógico do curso de graduação em pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília 1994-2006 / Rosana Kataoka Puccinelli. – Marília, 2008.

137 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

Bibliografia: f. 112-114.

Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão.

1. Projeto Político Pedagógico. 2 . Curso de Pedagogia.
3. Faculdade de Filosofia e Ciências. 4. Formação de Professores. I. Autor.II. Título.

CDD 379.0981

ROSANA KATAOKA PUCCINELLI

ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM
PEDAGOGIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA UNESP DE MARÍLIA
1994-2006

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

1º Examinador: _____
Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão - Orientador

2º Examinador: _____
Profª. Drª. Lourdes Marcelino Machado – UNESP / Marília

3º Examinador: _____
Profª. Drª. Raimunda Abou Gebran – UNOESTE / Presidente Prudente

Marília, 29 de fevereiro de 2008.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais.

Ao Thiago Piroló de Andrade, meu eterno companheiro e amigo.

Aos meus irmãos, família e amigos pelo grande apoio e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por todo o amor, carinho, compreensão e força. Sem eles, esse trabalho não seria possível.

Ao Thiago Pirolo de Andrade, meu marido, por toda a paciência e amor em todos esses momentos.

Aos meus irmãos, familiares e amigos pela energia positiva, pelo carinho e amizade. Em especial a Fabiana Aparecida Arf, Beatriz Galvanin, Rita de Cássia Cardoso, Daniel Henrique entre tantos outros que tiveram a enorme paciência para comigo e que me ajudaram nos momentos mais difíceis.

Ao Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão pelo voto de confiança e ter acreditado que esse projeto seria possível de ser realizado, como o foi.

A Prof^a. Dr^a. Raimunda Abou Gebran, pela colaboração.

A Prof^a. Dr^a Lourdes Marcelino Machado por ter aceito gentilmente este convite.

A Sonia Faustino do Nascimento da Silva e Walderez Aparecida de Oliveira Pires, pela colaboração, força e amizade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, em especial, a Prof^a. Dr^a. Maria Sylvia Simões Bueno.

RESUMO

O presente trabalho caracteriza-se por ser um estudo de caso que envolve análise documental e tem como objetivo analisar o Projeto Político-Pedagógico de 1994 do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília. Pretende-se com este estudo mostrar a relevância do Projeto Político-Pedagógico, para que este documento não apresente lacunas quanto a sua identidade, ao que se pretende ter como perfil do profissional a ser formado pelo curso. Para tal, trazemos um breve histórico sobre o curso de Pedagogia no Brasil, da criação dos Institutos Isolados até a formação da Universidade Estadual Paulista – UNESP e a criação do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília. Trazemos também, para discussão e análise, conceitos que abordam a construção do Projeto Político-Pedagógico e a formação dos profissionais da educação.

Palavras-Chave: Projeto Político-Pedagógico, Curso de Pedagogia, Formação dos Profissionais da Educação.

ABSTRACT

This work has the characterize to study the cases that involve the analyzes of documentals and has the objective to analyze the “Pedagogic Political Project of 1994 of the Science and Philosophy College of UNESP/Marilia”. The objective of this study is to show the importance of all-round elaboration, organic to think of a Pedagogic Political Project so as to don’t leave any empty space concerning of the identity of the professional to be formed in this course. So, this work bring a short history of a Pedagogic’s Course in Brazil, until becomes a College – UNESP. This work show too, to discuss and analize, the conceptions that study the construction of a Pedagogic Political Project and the formation of the educacional’s professional

Keyword: Pedagogic-Political’s Project - Pedagogic’s Course – Creating of Educacional’s Professional

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUNESP – Associação de Docentes da UNESP

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ASUNESP – Associação de Funcionários da UNESP

CASES – Coordenação da Administração do Ensino Superior

CEE – Conselho Estadual de Educação

CESESP – Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo

CESP – Companhia de Energia de São Paulo

CFE – Conselho Federal de Educação

DA – Diretório Acadêmico

DCE – Diretório Central dos Estudantes

ESG – Escola Superior de Guerra

F.E.F.C.S.D – Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação da UNESP

FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GT – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PPP-Ped-FFC – Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia da
Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

SIIES – Serviço dos Institutos Isolados do Ensino Superior

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – UM BREVE HISTÓRICO	15
1.1) Criação do Curso de Pedagogia no Brasil	15
1.2) Criação dos Institutos Isolados a Universidade Estadual Paulista – UNESP	30
1.3) O Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília	40
CAPÍTULO 2 – O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA UNESP/MARÍLIA	52
2.1) O Conceito de Projeto Político-Pedagógico	52
2.2) O Projeto Político-Pedagógico de 1994 do Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília	66
CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	115

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo analisar o Projeto Político-Pedagógico de 1994 do Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília.

A escolha do Projeto Político-Pedagógico de 1994 se deu pelo fato que, anterior a esse ano não existia um documento que mostrasse a intencionalidade do curso, o perfil profissional a ser formado por ele, as definições das ações educativas, a programação das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão.

Posterior ao ano de 1994, não houve também reelaboração do Projeto Político-Pedagógico do curso em Pedagogia. Dessa forma, este projeto vigorou até 2006, ano em que as discussões sobre a reestruturação do curso de Pedagogia da FFC da UNESP/Marília vieram à tona e, a partir disso, construíram um novo Projeto Político-Pedagógico que começou a vigorar em 2007.

A preocupação em analisar o Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da FFC da UNESP/Marília surgiu enquanto era graduanda deste curso e pude perceber a falta de clareza e identidade dele. Percebi também, ao longo dos anos, um “vazio” no que se refere ao profissional a ser formado pelo curso. Ora, percebe-se a intenção de formar um profissional que entenda dos problemas do âmbito educacional, ora, percebe-se uma formação voltada exclusivamente à preparação de docentes para a educação básica centrada nos procedimentos didáticos.

Tal dubiedade se expressa numa extensa grade curricular que parece pretender formar estes dois tipos de profissionais, mas que, na prática, acaba centrada na formação docente para a educação básica. Isso com deficiências, uma vez que há lacunas importantes

nessa formação, tanto no que diz respeito às questões teóricas quanto à formação pedagógica em si, que acaba reduzida, via de regra, ao âmbito da didática.

Com base nisso, o objetivo de analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso em Pedagogia é tentar mostrar os aspectos relevantes do PPP em relação ao perfil do profissional que se deseja formar, a fim de que não se deixe espaço para ambigüidades em relação ao seu objetivo principal, a identidade.

No Projeto Político-Pedagógico de uma instituição escolar, seja qual for a sua natureza, é a identidade dele que mostra a forma de pensar e de agir em relação à visão que se tem sobre a sociedade, homem e educação, além de estar em constante reconstrução. É o resultado da interação entre os objetivos e as prioridades determinados pelo grupo envolvido, o que se desenvolve por meio de reflexões e discussões necessárias à construção de um mundo melhor.

A metodologia de pesquisa deste trabalho caracteriza-se por um estudo qualitativo que envolve uma análise documental, a partir do próprio Projeto Político-Pedagógico do curso em Pedagogia da FFC da UNESP/Marília, de documentos produzidos pela própria Universidade como Ofícios, Resoluções, Anais, além dos textos publicados referentes ao tema.

Segundo Ludke e André (1986, p. 39), a análise documental tem por objetivo identificar informações factuais nos documentos a partir de questões que foram levantadas para análise. Afirmam que, a análise documental não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas sim, nasce de um determinado contexto que, por conseguinte, gera informações sobre esse mesmo contexto. As autoras levantam vantagens sobre esse tipo de análise que são:

- O seu custo, que em geral é baixo e cabe apenas ao pesquisador, tempo para selecionar e analisar os pontos mais significativos;

- É uma fonte não-reativa, que permite a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impossibilitado ou ainda, quando a interação com os sujeitos pode alterar o seu ponto de vista a respeito de suas hipóteses elaboradas;
- Levanta problemas que devem ser explorados por outros métodos, além de complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Porém, existem críticas feitas por autores como Guba e Lincoln (1981), que segundo Ludke e André consistem no fato que: “os documentos são amostras não-representativas dos fenômenos estudados” (p. 40). Isso porque, no caso das instituições escolares, não existe um documento no qual relate as atividades desenvolvidas e o resultado delas, e quando há, não está elaborado com consistência, com todos os passos realizados.

Outro ponto levantado é a falta de objetividade e sua validade questionável, pois no âmbito do conhecimento científico, é difícil aceitar a subjetividade como parte da pesquisa. Além da crítica em relação ao uso de documentos por representarem possíveis escolhas arbitrárias, por parte de seus pesquisadores. Segundo Ludke e André (1986, p. 40):

Esse ponto, porém, pode ser contestado lembrando-se do próprio propósito da análise documental de fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos. Essas escolhas arbitrárias dos autores devem ser consideradas, pois, como um dado a mais na análise.

O próximo ponto a ser discutido referente à análise documental, segundo as autoras, são os procedimentos metodológicos. A primeira informação a que o pesquisador deve se ater é a caracterização do tipo de documento que será utilizado. Se o documento será da ordem oficial, técnico, pessoal, se envolverá informações de arquivos oficiais ou escolares ou se é um material instrucional.

No caso da presente pesquisa, o caráter oficial está combinado com documentos de arquivos institucionais, pois, a análise baseia-se como já afirmamos, no próprio Projeto

Político-Pedagógico e em documentos oficiais da Universidade. Definido isso, o pesquisador analisará os dados recorrendo-se à análise de conteúdo.

Para Bardin (1977, p. 38, grifos do autor):

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens (...). A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Após a análise de dados qualitativos que para Bardin (1977, p. 115-116) caracteriza-se: “é o facto de a inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual”, o próximo passo é a forma de registro.

O presente trabalho divide-se em três capítulos. No Capítulo 1, abordamos um breve histórico sobre: a criação do Curso de Pedagogia no Brasil, a criação dos Institutos Isolados até tornarem-se a Universidade Estadual Paulista – UNESP e o surgimento do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília.

No Capítulo 2, abordamos o conceito de Projeto Político-Pedagógico para que, num segundo momento, possamos analisar o Projeto Político-Pedagógico de 1994 do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília.

No Capítulo 3, com base na análise realizada do Projeto Político-Pedagógico de 1994 do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília, trazemos para a discussão a formação dos profissionais da educação. Até que ponto os conceitos de professor e pedagogo são sinônimos e até que ponto diferem. Para que, a partir disso, possamos mostrar como a falta de clareza em relação ao conceito de formação de profissional interfere na construção do Projeto Político-Pedagógico para garantir uma boa

formação para o futuro profissional e também, por conseqüência, garantir a qualidade do curso em questão.

Nas Considerações Finais, trazemos alguns apontamentos e questionamentos para serem refletidos com o intuito de ajudar numa elaboração mais próspera e construtiva dos próximos Projetos Político-Pedagógicos baseados em interesses coletivos que visam à qualidade do Ensino Superior.

CAPÍTULO 1 – UM BREVE HISTÓRICO

1.1) Criação do Curso de Pedagogia no Brasil

Com a instauração do denominado Estado Novo em 1937, as lutas ideológicas pelos problemas educacionais ficaram estagnadas. Um período em que, segundo Romanelli (2007), não se sabia exatamente o que significava este Estado Novo para a vida nacional. Atualmente alguns estudiosos definem como o golpe fatal para os interesses latifundiários e a favor da burguesia industrial. Para outros, favoreceu as camadas populares com programas de Previdência Social e sindicalismo.

O Estado abriu mão de prover e manter o ensino público. A Carta Constitucional de 1937 deixou transparecer o desejo de não aplicar recursos advindos de impostos em educação para a população, a camada mais favorecida proveria seus estudos por meio de um sistema público ou particular e os menos favorecidos deveriam encaminhar-se aos cursos profissionalizantes.

Os debates educacionais foram esquecidos e uma nova reorganização jurídica foi instituída. Neste momento, as discussões sobre um novo pensamento educacional, sobre uma nova pedagogia passam a ser discutidos e controlados pelo Estado ditatorial, pela sociedade política e não mais civil.

Por meio do Decreto-Lei n. ° 1.190, de 4 de abril de 1939, foi instituído na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, o Curso de Pedagogia. Segundo Silva (2006, p.12), o curso tinha a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive a pedagógica, que ficou conhecida por este decreto-lei como o “padrão federal” ao qual tiveram que adequar os currículos aos cursos oferecidos pelas outras instituições do país. Para a formação de bacharéis ficou determinada a duração de três anos

que, adicionando-se um ano de curso de Didática, formar-se-iam os licenciados, num esquema que passou a ser conhecido como “3+1”.

Aos que concluíssem o bacharelado, era entregue o diploma de bacharel em Pedagogia e se, concluíssem o curso de Didática, era-lhe entregue o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado. O Curso de Pedagogia, bacharelado, tinha a seguinte grade curricular, segundo Silva (2006, p. 12):

- Complementos de Matemática (1ª série);
- História da Filosofia (1ª série);
- Sociologia (1ª série);
- Fundamentos Biológicos da Educação (1ª série);
- Psicologia Educacional (1ª, 2ª e 3ª séries);
- Estatística Educacional (2ª série);
- História da Educação (2ª série);
- Fundamentos Sociológicos da Educação (2ª série);
- Administração Escolar (2ª e 3ª séries);
- Educação Comparada (3ª série);
- Filosofia da Educação (3ª série).

O Curso de Didática era constituído por Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Cabia ao bacharel cursar apenas Didática Geral e Didática Especial já que o restante já constava na grade curricular do curso.

Os professores dos antigos primário e pré-primário eram formados nos Cursos Normais, nos Institutos de Educação, enquanto os professores para os antigos cursos ginásial e colegial eram formados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Em 1942, Gustavo Capanema impulsionou reformas em alguns ramos do ensino. A Reforma Capanema, como ficou conhecida, foi decretada no período de 1942 a 1946. Segundo Romanelli (2007), após a queda de Getúlio Vargas e durante o Governo Provisório, comandado por José Linhares e Raul Leitão da Cunha, então Ministro da Educação, foram baixados os seguintes decretos-lei:

- a) Decreto-Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário;
- b) Decreto-Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
- c) Decretos-Lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946: Criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial;
- d) Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola. (ROMANELLI, 2007, p. 154).

Com isso, o ensino primário e secundário foram reorganizados. A elite destinava-se, sobretudo, o ensino secundário e superior. Às mulheres destinavam-se o Instituto de Educação e a Faculdade de Filosofia. Para as camadas populares, o trajeto escolar era direcionado aos cursos primário e profissionalizante e cada curso profissionalizante só dava direito acesso ao curso superior da mesma área, isso se, não houvesse evasão escolar durante o percurso.

Romanelli (2007) afirma que a Constituição de 1946 deu poderes à União de legislar a respeito das diretrizes e bases da educação nacional. Era um documento baseado num ideal liberal-democrático que garantiam direitos individuais inalienáveis. Com base na Constituição, o então ministro da Educação, Clemente Mariani, organizou uma comissão de educadores com o objetivo de estudar e elaborar um projeto de reforma geral da educação nacional. Em 1948, o projeto dava entrada na Câmara Federal.

Essa comissão foi presidida por Lourenço Filho e dividida em três subcomissões: uma referente ao Ensino Primário, outra ao Ensino Médio e uma última ao Ensino Superior. Este anteprojeto daria origem, 13 anos mais tarde, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º. 4.024/61. Nunca na história do Brasil foi tão discutido um projeto de Lei. Pode-se dividir em dois períodos estes debates: de 1948 a 1958 quando é apresentado o anteprojeto e o segundo a partir de 1958 até a votação e aprovação em 1961.

Segundo Romanelli (2007, p. 172) em 1948, após tramitar pela Comissão Mista de Leis Complementares, ao Senado, e devido a um parecer desfavorável do então Deputado

Capanema, o projeto foi arquivado. Em 1951, a Câmara dos Deputados pediu a exumação do projeto, mas este havia sido perdido. Solicitou-se então, a recomposição feita com a colaboração de várias subcomissões. Até 1955, o processo ainda não havia evoluído conforme o esperado e anexou-se então mais um substitutivo para estudos, apresentado pelo Deputado Carlos Lacerda. Em 1956, começaram as discussões que giraram em torno da organização dos sistemas de ensino.

O projeto inicial propunha a descentralização, mas o Deputado Capanema era contra porque achava que não cabia à União elaborar as diretrizes e bases apenas no campo das idéias, mas também, no campo administrativo.

Em 1958, segundo Romanelli (2007, p. 174), o Deputado Carlos Lacerda apresentou um segundo substitutivo que não foi posto em debate. Em 15 de janeiro de 1959, apresentou um terceiro substitutivo que acendeu as discussões, já que o ponto principal não era mais a descentralização ou centralização do ensino, mas agora, a “liberdade de ensino”. A partir de 1959 até a sua aprovação, as discussões foram tomadas por duas linhas: a dos educadores que defendiam a necessidade de o Estado assumir a sua responsabilidade educadora e garantir a existência da escola pública e a outra liderada pelos educadores católicos em prol do “direito da família”, opondo-se ao monopólio do Estado. Finalmente em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a lei.

A Lei nº. 4.024/61 permitiu às redes públicas e particulares de ensino a representação nos Conselhos Estaduais de Educação, concedendo a ambas o direito de elaborar seus currículos com base em sua própria realidade, visando uma autonomia pedagógica.

Apesar dos debates anteriores, a Lei nº. 4.024/61 permitiu que o Estado delegasse para os estabelecimentos privados e religiosos uma parcela importante da cobertura das demandas educacionais da nação. Com isso, os recursos financeiros foram desviados das

escolas públicas para as escolas particulares, fato que causou grandes perdas para as escolas destinadas às classes populares, e impediu que a escola pública ampliasse seu atendimento à população, especialmente pela via da expansão de suas redes.

As novas políticas de educacionais advindas com a LDB nº. 4.024/61 não deram o tempo e tampouco o suporte necessário para a implantação de uma estrutura curricular voltada à formação de professores. Eram novas propostas educacionais, porém não se adequavam à nossa realidade social e escolar por não encontrar o respaldo necessário.

Em 1962 foi criado o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) em São Paulo, no Rio de Janeiro e mais tarde em Rio Grande do Sul, na Bahia, em Pernambuco e em Minas Gerais. Reunia executivos de empresas multinacionais, empresários, funcionários governamentais, profissionais liberais e militares membros da Escola Superior de Guerra (ESG) e tinha como objetivo combater o projeto de Reformas de Base administrado pela esquerda e apoiado por Jango. Centrou sua atuação no meio universitário e operário, mas teve ação efetiva na classe média, dedicando-se às questões de ensino.

A Ditadura Militar iniciou-se em 31 de março de 1964 com o golpe que depôs o Presidente João Goulart e terminou com a eleição indireta, via Colégio Eleitoral, de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985. Segundo Ghiraldelli (2001, p. 163) em relação à área educacional, a ditadura militar se pautou na repressão, privatização do ensino, exclusão de uma boa parcela das classes populares ao ensino elementar, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através legislação educacional incoerente.

Romanelli (2007, p. 216) afirma que o Governo transformou o Estado em órgão captador de recursos. Sendo assim, em 1964, uma das medidas foi instituir pela Lei nº. 4.440, de 27 de outubro de 1964, o salário-educação. Por meio desta medida, criou-se uma fonte de recursos para a educação primária proveniente da contribuição das empresas, as quais

passaram a recolher aos Institutos de Previdência Social uma parte para cada um de seus empregados.

Além desta captação de recursos, o Governo também lançou medidas para tornar mais produtivo o Ensino Superior. Para tal, decretou uma nova organização com o intuito de economizar recursos e gerar uma maior produtividade. Isso se consolidou no Decreto-Lei nº. 53, de 18 de novembro de 1966. Mas, um dos pontos mais importantes deste decreto é a criação de um órgão central com atribuições deliberativas para a supervisão do ensino e da pesquisa em toda a Universidade.

Em 1967, o Decreto-Lei nº. 252, de 28 de fevereiro, continuou a reestruturação do Ensino Superior, determinando que cada unidade universitária fosse estruturada em partículas menores, denominadas de departamentos, que deveriam reunir disciplinas afins.

No mesmo ano, o Governo reestruturou a representação estudantil, determinando que os órgãos de representação discente se limitassem ao âmbito exclusivo da cada unidade. Desta forma, foram mantidos os antigos diretórios acadêmicos (DA) para cada unidade e o Diretório Central dos Estudantes (DCE) para cada Universidade. O DA era dirigido por membros eleitos por voto direto e o DCE por eleição indireta. (ROMANELLI, 2007, p. 217).

Foi criado também, segundo a autora, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GT) que tinha como objetivo estudar a forma da Universidade brasileira. A influência do relatório do GT da Reforma Universitária junto ao relatório Meira Matos teve grande impacto na política educacional. Dois pontos sobressaíram: o da reforma das estruturas e o das medidas de contenção. Sobre o da reforma de estruturas, pode-se ser observados nos seguintes documentos:

- Lei 5.537, de 21 de novembro de 1968, que criou o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, complementado pelo Decreto-Lei 872, de 15 de setembro de 1969.
- Decreto 63.341, de 1º de outubro de 1968, que estabeleceu os critérios para a expansão do ensino superior.

- Decreto-Lei 405, de 31 de dezembro de 1968, que fixou as normas para o incremento de matrículas em estabelecimentos de ensino superior.
- Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.
- Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.
- Decreto 68.908, de 13 de julho de 1971, que dispôs sobre o vestibular. (ROMANELLI, 2007, p. 225-226)

Romanelli (2007, p. 227) afirma que em 1968 foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pela Lei nº. 5.537, de 21 de novembro de 1968. Tinha como objetivo captar recursos e aplicá-los no financiamento de projetos de ensino e pesquisa nos três segmentos de ensino e vinculava-se ao Ministério da Educação e Cultura.

Em maio de 1969, por meio do Decreto-Lei nº. 574, o Governo proibiu as instituições educacionais de reduzirem as suas vagas iniciais, mas dando-lhes o direito de não saírem prejudicadas em relação ao seu total de vagas existentes e de promoverem a sua redistribuição pelos cursos.

Neste mesmo ano é instaurada a Reforma Universitária por meio da Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que estabelece as seguintes mudanças na estrutura do ensino superior:

- A) Organização: o art. 2º afirma que o ensino superior é indissociável da pesquisa será realizado em universidades e só em último caso, em estabelecimentos isolados, públicos ou privado. A menor parte da estrutura universitária será o Departamento (Art. 12 §3º).
- B) Administração: além do Reitor, que responde pelo executivo na Universidade, a administração passa a ser exercida pelos seguintes órgãos principais: a) um órgão central de coordenação do ensino e da pesquisa; b) um Conselho de Curadores, quando se tratar de autarquia, composto de membros da Universidade, representantes

do Ministério da Educação e Cultura e membros da Comunidade, ao qual compete a fiscalização econômico-financeira da Universidade.

No âmbito das unidades, há, além do diretor, um Conselho Departamental ou uma Congregação, com funções deliberativas, e um Colegiado de Coordenação Didática. Em todos os órgãos de direção superior das unidades e da Universidade haverá sempre representação de todas as categorias docentes, bem como a representação discente. (ROMANELLI, 2007, p. 228).

C) Cursos: a Universidade, através de suas unidades, deve promover cursos de graduação, pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização (Art. 17). Os cursos de graduação compor-se-iam de:

- 1) *Um ciclo básico*, comum, para áreas afins, visando à:
 - “a) recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular, na formação de alunos;
 - b) orientação para a escolha da carreira;
 - c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores”.
- 2) *Um ciclo profissional*, composto, por sua vez, de cursos de curta duração e de cursos de longa duração. (ROMANELLI, 2007, p. 229)

Além disso, segundo Romanelli (2007, p. 229), a legislação tratou também da unificação do vestibular, por universidade e região; a extinção da cátedra e a previsão de mais de um professor em cada nível de carreira (em cada categoria docente) por departamento; a submissão das decisões do Conselho Federal de Educação ao Ministro da Educação e Cultura, prevendo, inclusive, a devolução, por parte do Ministro, para reexame, das decisões do Conselho, das quais estiver divergindo.

Segundo Dias (2004), a complexidade e a profundidade que marcam a Lei n.º 5.540/68 podem ser explicadas com base em dois fatores: a racionalização e a integração. Pois, havia a necessidade de se conciliar rapidez e eficiência, educação e desenvolvimento,

investimentos em formação profissional e o retorno de profissionais habilitados que exigia o mercado de trabalho naquele momento.

A autora afirma ainda que, a Reforma vinha contemplar e ao mesmo tempo encontrar soluções para as reivindicações e desejos dos mais diversos setores da sociedade e cada uma com suas orientações políticas. Com isso, cresceu no setor privado, a abertura de faculdades particulares que se caracterizavam por serem estabelecimentos de pequeno porte, com poucos cursos (quando não era apenas um) que buscavam atender a demanda de ofertas de vagas e de recurso que envolvia o setor público de ensino.

Em 1971, Romanelli (2007) discorre a cerca da fixação de condições de ingresso na Universidade por meio do Decreto nº. 68.908, de 13 de julho de 1971, que dispunha sobre o Concurso Vestibular. Este decreto previa o vestibular classificatório e determinava que a sua realização fosse dada ao mesmo tempo em todo o Território Nacional. Determinava também que as provas fossem idênticas para toda a Universidade ou ao grupo de Instituições interessadas e dispunha que as provas se limitassem a conteúdos relativos às disciplinas obrigatórias do ensino do grau médio.

Dentro dessa concepção, a Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus baseada em estudos feitos pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GT) sob os olhares do então presidente da República General Emílio Garrastazu Médici por meio do Decreto nº. 66.600, de 20 de maio de 1970. O GT foi instalado no dia 15 de junho de 1970 e já começou a trabalhar no dia seguinte na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Em 14 de agosto de 1970, entregou, dentro do prazo estipulado, o relatório ao Ministro da Educação.

No que se refere à formação para as séries iniciais (antigo primário), a Lei nº. 5.692/71 trouxe distorções para a concepção de sua teoria e prática. Dessa forma, sob a ótica tecnicista que prioriza o “saber fazer” e o “como ensinar” (que resultou trazer para dentro da

escola o modelo empresarial capitalista) as alterações que sobrevieram à Lei nº. 5.692/71 foram significativas, tendo afetado os processos formativos de professores em nível superior, buscando imprimir uma modalidade mais econômica e mais rápida de formação, causando o seu empobrecimento quanto aos conteúdos curriculares, impossibilitando, com isto, a revitalização dessa formação e a valorização do magistério.

Segundo Imbernón (2000), o discurso do sistema educacional era ambíguo, paradoxal e contraditório: de um lado, a retórica histórica da formação do professor e, de outro, a miséria acadêmica que lhe foi concedida por meio de um discurso político de uma possível ascensão profissional para este novo docente, mas que, na verdade, acabou por aprofundar a desvalorização do próprio professor pela via da redução do tempo de sua formação.

Dentro deste contexto criou-se, então, um clima de má formação ou de formação inacabada, da qual restou, mais uma vez, uma população dependente de instituições e de recursos estrangeiros, a par de uma elite mais fortalecida. O dualismo escolar tornou-se claro com a priorização de um ensino de excelência para as classes favorecidas – “os que pensam” – e uma escola de ensino puramente técnico para as classes populares – “os que fazem”, reproduzindo a própria divisão social e técnica do trabalho nas sociedades capitalistas, manifestada pela dicotomia entre o trabalho manual e intelectual.

Contudo, o direcionamento para um ensino de caráter mais técnico, proposto pela Lei nº. 5.692/71 acabou também não acontecendo de fato. Mais uma vez, a falta de planejamento e organização se fez presente como um entrave à instituição de uma escolarização básica de cunho técnico, pois faltaram professores especializados, escolas equipadas com laboratórios, oficinas, locais para os estágios.

Como uma forma de ampliar a formação docente inicial, promovida pela Escola Normal, com a Lei nº. 5.692/71 passou-se a proporcionar licenciaturas curtas, que se

formalizaram com o acréscimo de mais dois anos de formação, na aprendizagem de conteúdos específicos de uma disciplina do currículo do 1º ou do 2º graus, dentro da universidade ou em outra instituição.

Segundo Tanuri (2000), a Lei n.º 5.692/71 proporcionou a ampliação e o fortalecimento da formação do professor, pois a progressão dos anos de escolaridade permitiria aos docentes atuar em níveis mais avançados do ensino. Para tanto, estabeleceu-se duas formas de execução que pudessem satisfazer a sua implantação: o modelo de formação regular e o novo modelo das licenciaturas curtas que agregava, agora, os estudos adicionais.

No âmbito da Lei n.º 5.692/71, a formação de professores era, portanto, assim definida em seu Artigo 30:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra *a* poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra *b* poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (BRASIL, 1971)

Logo a seguir, o Artigo 31 desta mesma lei afirma que:

“As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no parágrafo 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena”. Parágrafo único – “As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministrados em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da lei. (BRASIL, 1971)

É interessante notar que nesta época o ensino de 1º grau para Pinheiro (1970, apud FAZENDA, 1988, p. 112), era considerado o curso que mais reprovava, principalmente na passagem das crianças da 1ª para a 2ª série. Em face dos interesses internacionais, à época, concentrados na erradicação do analfabetismo, o excesso de reprovação depunha contra o sistema educacional, incluindo-se aí os docentes, urgia a necessidade de redução dessas taxas com vista ao mascaramento do fracasso escolar existente, expressão das mazelas do regime autoritário vigente.

Segundo Silva, (2006) o Parecer CFE nº. 251/62 relatado pelo conselheiro Valnir Chagas baseada na Lei Federal nº. 4.024/61 e homologada pelo Ministro Darcy Ribeiro, não conseguiu suprir totalmente os problemas que cercavam a identidade do Curso de Pedagogia e a sua possível extinção, a qual não foi concretizada.

Sobre a extinção do curso, Silva (2006, p. 14-16) discorre que o Conselheiro Valnir Chagas tentou explicar que esta idéia surgiu por causa dos indicadores que acusavam a ausência de um conteúdo próprio ao curso, já que teoricamente, a formação do professor primário e a do técnico em educação dar-se-ia respectivamente no nível superior e no da graduação. Dessa forma, ele fixou o currículo mínimo do curso e o seu tempo de duração.

O currículo mínimo foi fixado em sete disciplinas, sendo duas opcionais para o interessado em bacharelado e para os interessados em licenciatura cabia cursar apenas didática e prática de ensino já que as outras disciplinas já constavam como obrigatórias tanto na grade de licenciatura como na grade do bacharelado. Além disso, o preferido Parecer nº. 251/62 também não esclareceu sobre a identidade desse bacharel e muito menos os campos de atuação desse profissional.

Dessa forma, sem esclarecer o que seria esse bacharel, esse licenciado e seu respectivo campo de atuação fixou-se um currículo mínimo, com disciplinas que não davam

conta de formar o “técnico em educação”, o que criou uma crise total no Curso de Pedagogia e uma grande revolta entre os alunos.

O Parecer CFE n°. 252/69, relatado também pelo conselheiro Valnir Chagas incorporado à Resolução CFE n°. 2/69, tinha como objetivo, segundo Silva (2006, p. 25-26), fixar os mínimos de conteúdo e duração na organização do Curso de Pedagogia e surgiu logo após a Reforma Universitária em decorrência da falta de identidade do curso e da insatisfação de todos, tanto da parte estudantil como a de educadores. Necessitava-se de uma mudança na grade curricular visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, supervisão, administração e inspeção.

Só que, ao reestruturar a grade curricular do curso, criaram-se, segundo Silva (2006), as habilitações para a formação específica para cada uma das modalidades acima citadas, fragmentando a formação do pedagogo. Ainda segundo a autora, se considerarmos que a profissão que corresponde à área da educação é apenas uma e que, por isso, as diversas modalidades de capacitação devem ter como suporte uma base comum de estudos, o curso de Pedagogia passa a ser regido por duas vertentes.

A primeira vertente destinada à parte comum composta pelas disciplinas: “sociologia geral, sociologia da educação, história da educação, filosofia da educação, didática e psicologia da educação” (SILVA, 2006, p. 27). A segunda destinada à parte diversificada composta por:

O magistério dos cursos normais e as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção. Para essas áreas, foram previstas as seguintes habilitações: ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar. (SILVA, 2006, p. 28).

Dessa maneira, tanto as entidades isoladas quanto as Universidades poderiam fazer uso dessas habilitações num único curso, cujo nome seria Curso de Pedagogia.

No Parecer CFE n.º 252/69, Silva (2006), estava incluso que as especialidades pedagógicas dar-se-iam na parte diversificada do curso, mesmo tendo ciência de que estas especialidades deveriam ocorrer na pós-graduação e não na graduação, mas a explicação que os relatores do Parecer em questão deram para tal fato é a de que em decorrência das demandas do mercado de trabalho não haveria tempo para esperar que as pessoas se formassem em tal grau, logo, estas formações passariam a ocorrer dentro do próprio curso de Pedagogia.

O diploma conferido pelo curso, segundo Silva (2006, p. 30-32) era de apenas uma habilitação, mesmo tendo o curso várias. Mas ainda havia outro problema a ser resolvido pelo Parecer, o do direito em lecionar no ensino infantil pelos diplomados em pedagogia. Do ponto de vista legal, não teria problema porque se o aluno saísse do curso capacitado para lecionar no ensino fundamental, poderia muito bem lecionar no ensino infantil. Mas, por outro lado, surgiu um dilema, pois nem todos que cursavam Pedagogia cursavam disciplinas voltadas à formação infantil. Dessa forma, criaram-se disciplinas voltadas a essa área e os estudantes poderiam voltar e cursá-las normalmente independentemente da habilitação que tivessem escolhido.

O Parecer CFE n.º 252/69 deu poder ao Conselho Federal de Educação (CFE) e às instituições de Ensino Superior para a criação de novas habilitações e ainda deu algumas possibilidades a serem desenvolvidas na graduação e na pós-graduação. Segundo Silva, nas áreas ditas específicas poderiam ser desenvolvidas:

- a) as matérias pedagógicas da parte comum;
- b) as seguintes matérias e atividades da parte diversificada: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, estrutura e funcionamento do ensino superior, estatística aplicada à educação, currículos e programas, medidas educacionais, legislação do ensino;
- c) outras matérias e atividades pedagógicas incluídas nos planos das instituições de ensino superior, das quais, por exemplo, são arroladas as seguintes: economia da educação, antropologia pedagógica, educação comparada, técnicas audiovisuais, rádio e televisão educativa, ensino programado, educação de adultos, educação de excepcionais, clínica de

leitura, clínica de voz e da fala, higiene escolar, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica. (SILVA, 2006, p. 32-33).

Foram estabelecidas então pelo CFE duas modalidades para as habilitações que se incluíssem na graduação segundo a autora: “2.200 e 1.100 horas, a serem desenvolvidas em tempos variáveis de 3 a 7 e de 1,5 a 4 anos letivos, respectivamente” (BRASIL, 1969, p. 111).

Era exigência do Parecer CFE n.º 252/69 também a prática do estágio supervisionado por compreender que o profissional a ser formado pelo curso não poderia concluí-lo se não passasse por uma experiência na área escolhida. Essa prática se torna obrigatória pela Resolução n.º. 2/69 que a determina, sob a forma de estágio supervisionado, em 5% da duração fixada pelo curso. (BRASIL, 1969, p. 115).

Outra exigência foi a experiência em magistério para a habilitação em orientação educacional. Só que, por uma maioria de votos no plenário, estendeu-se também para as habilitações de administração escolar e supervisão escolar. Quando esta idéia foi retomada pelo conselheiro Valnir Chagas, sofreu modificações e acabou sendo estendida a todas as outras habilitações do curso.

Referente à titulação, o Parecer CFE n.º 252/69 restringiu a apenas duas as áreas as habilitações a serem obtidas de cada vez. Depois, o aluno diplomado poderia retornar à instituição ou à universidade e retomar as habilitações que desejasse e estas seriam, depois de concluídas, apostiladas ao título do aluno. Segundo Silva:

O parecer CFE n.º. 252/69 ao mesmo tempo em que influenciou na definição do mercado de trabalho para o pedagogo, conturbou a sua ocupação. É por isso que [...] ele pode ser considerado o mais fértil em suas potencialidades quanto à definição do mercado de trabalho, porém, pouco fértil no oferecimento das condições para ocupá-lo. Ele pode ser considerado também, o mais estéril quanto às possibilidades de formação do pedagogo enquanto educador, na medida em que esta ficou inviabilizada pelo caráter seccionado da organização curricular. (SILVA, 2006, p. 56).

Ou seja, o que era para tentar resolver os problemas da identidade do Curso de Pedagogia, o Parecer CFE n.º. 252/69, acabou dificultando a situação e criou mais problemas ao curso, fragmentando-o e trazendo indefinições ao profissional em formação.

Na década de 1970 foi posta em questão a identidade do Curso de Pedagogia. Segundo Silva (2006, p. 57) ao passo que o Curso de Pedagogia tentava se adequar a regulamentação de 1969, o conselheiro Valnir Chagas resolveu fazer uma revisão dos cursos superiores de formação do educador a fim de adequá-las as necessidades propostas pela Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, a Lei Federal n.º. 5.692/71.

A partir disto, para Silva (2006, p. 58), surgiu uma série de documentos, de indicações que iriam determinar alguns pontos do Curso como, por exemplo: redefinição da formação pedagógica das licenciaturas, regulamentação do preparo dos especialistas e professores de educação, regulamentação da formação superior de professores para a educação especial, foi apresentada uma indicação, mas que não foi encaminhada, que regulamentaria a formação, em nível superior, do professor dos anos das séries iniciais incluindo a pré-escola.

A formação de professores para as séries iniciais, Silva (2006, p. 59) afirma que, passou a ser no curso superior, mas não no curso de Pedagogia. A formação de especialistas dar-se-ia nas habilitações acrescentadas a cursos de licenciaturas, mas não em pós-graduação como tinha previsto o Conselheiro Valnir Chagas. Como o conselheiro não conseguiu colocar a formação de especialistas na pós-graduação, ele transporta essa idéia na figura do professor, cria a necessidade de “formar o especialista no professor” num lugar onde houver condições, ou seja, nos cursos de pós-graduação: mestrado ou doutorado.

Segundo Silva (2006), o conselheiro Valnir Chagas desdobrou as antigas tarefas anteriormente concentradas no curso de Pedagogia em várias alternativas de cursos ou habilitações que passariam a se chamar licenciaturas das áreas pedagógicas, extinguindo

assim, o curso de Pedagogia. A partir destas medidas é que se começou a questionar sobre a identidade do pedagogo e a do curso de Pedagogia.

1.2) Criação dos Institutos Isolados a Universidade Estadual Paulista – UNESP

Os primeiros Institutos Isolados de Ensino Superior, segundo Corrêa (2001), apareceram em meados dos anos de 1950 criados pelo Governo do Estado de São Paulo e eram coordenados pelo Conselho Estadual de Ensino Superior, o qual foi incorporado ao Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo em 1961 por conta da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No Estado de São Paulo os Institutos Isolados surgiram por conta da vontade dos moradores do interior paulista de propiciarem aos seus filhos uma educação em nível superior e uma formação profissional, o que, na época, tinha na distância da metrópole um empecilho.

Além do governo do Estado ter assumido a responsabilidade pela expansão da educação primária e secundária, deveria também responsabilizar-se pela formação destes profissionais para atender a esta nova clientela. Junto a isso, ainda tinha o crescimento da população estudantil, pronta para o ingresso em universidades e não havia onde, logo, essa população estudantil passou a exigir do governo estadual uma maior atenção para o nível superior de ensino.

Segundo Corrêa (2001), a partir dessas necessidades acima citadas, os políticos de vários municípios decidiram inserir em seus programas um pedido junto ao governo estadual para a abertura de escolas ensino superior que pudessem atender a essas expectativas dos moradores das cidades do interior paulista.

Dessa forma, Corrêa (2001, p. 01) afirma que, se criaram os Institutos Isolados de Ensino Superior, na forma de antigos estabelecimentos de ensino superior ou de faculdades

públicas mantidas pelo poder municipal ou por particulares e que depois passariam por um processo de estadualização como foi o caso da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara e a Faculdade de Filosofia de São José do Rio Preto.

Dias (2004, p. 120) discorre que, assim que começaram a funcionar os Institutos Isolados, criou-se o Serviço dos Institutos Isolados do Ensino Superior (SIIES), em 1959, com o intuito de oferecer um mínimo de suporte administrativo, tal como examinar e classificar processos referentes às escolas, organizar arquivos, preparar informações e pareceres e manter a comunicação entre as várias áreas envolvidas. O SIIES funcionava junto ao Gabinete do Secretário de Estado dos Negócios da Educação. Em 1963, o SIIES passa por uma remodelação e começa a atender pelo nome de Serviço Administrativo dos Institutos Isolados.

Os Institutos tinham certa autonomia representada pelos diretores (geralmente professores) nomeados pelo governador. Estes profissionais tinham a responsabilidade de compor os quadros para as atividades docentes e para a administração havia no comando os profissionais na administração superior.

Corrêa (2001, p. 02) afirma ainda que os institutos enfrentaram problemas referentes à infra-estrutura, biblioteca, laboratórios e equipamentos que nem sempre eram contemplados nos projetos políticos de criação dessas unidades. Das 14 unidades, 7 eram voltadas para a formação de professores denominadas de Faculdades de Filosofia que iriam ocupar os quadros das escolas secundárias promovidas pela expansão do Estado. Essas unidades eram voltadas para o tripé universitário - docência, pesquisa e extensão.

Além destas, comporiam os Institutos, as faculdades que já tinham reconhecimento no interior do Estado como, por exemplo: a Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu, a Faculdade de Agronomia de Jaboticabal, a Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá, a Faculdade de Odontologia de São José dos Campos e a Faculdade de Artes de São Bernardo do Campo.

Os Institutos Isolados eram assim chamados por não estarem vinculados a uma Universidade. Por isso, enfrentavam problemas de comunicação entre si. Segundo Corrêa (2001, p. 02-03), além da distância dos centros mais dinâmicos, havia a precariedade dos meios de transporte e, sobretudo, uma falta de motivação que dificultava uma integração das áreas de conhecimento que viesse despertar nessas escolas, o sentimento de ação comum; mas que nem por isso, impediria o seu crescimento e reconhecimento de sua ação e produção frente à comunidade acadêmica.

Por causa disto, acabaram tornando-se dependentes da qualidade administrativa de seus diretores e disputavam das atenções das autoridades governamentais para o atendimento de suas necessidades.

Corrêa (2001, p. 03) afirma ainda que, a criação da universidade resultou de uma iniciativa externa aos Institutos Isolados. Foi uma ação da Secretaria da Educação para tentar resolver assim os seus problemas administrativos. A Secretaria estava tão atarefada devido ao seu crescimento estendido a praticamente todo o ensino público do Estado de São Paulo, que acabou decidindo que suas responsabilidades ficariam restritas ao ensino primário e secundário e que o ensino superior deveria ter outra orientação. Isto poderia ser resolvido teoricamente, na transformação do Instituto Isolado em Universidade. Mas esta idéia de criar várias universidades no Estado de São Paulo era antiga. No texto constitucional de 1946 já eram previstas essas criações.

Em 1967, segundo Corrêa (2001, p. 04) criou-se a Coordenação da Administração do Ensino Superior (CASES) ligada à Secretaria da Educação que tinha como objetivo coordenar os assuntos administrativos destes Institutos Isolados. Mas esta coordenação passou em 1969 para a Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo (CESESP) que além de coordenar e assessorar colaborava com os Institutos o desenvolvimento de programas específicos de formação e aperfeiçoamento de recursos humanos.

Pouco a pouco foram sendo instalados os colegiados superiores e adquirindo estatuto jurídico de autarquias de regime especial, obtendo assim o seu Regimento Geral, adequando dessa forma a carreira docente e as exigências de acesso aos cargos e funções às normas vigentes nas universidades estaduais.

Foi dentro da CESESP que, segundo Dias (2004, p. 134-135), foi discutido o processo de criação da UNESP. Mas estes estudos não contaram com a participação dos docentes, funcionários e alunos. Essas discussões além de serem voltadas para problemas relacionados à infra-estrutura eram voltadas também para as Faculdades de Filosofia. Propunha um aprofundamento dos estudos em todas as áreas, estimulando o desenvolvimentos dos pontos mais fracos, com possibilidades de ampliação, reestruturação para a instalação dos campi universitários com base em um planejamento adequado e com desenvolvimento previsto a médio a longo prazo.

A pauta principal dessas discussões, que contou com a colaboração dos diretores dos Institutos Isolados, estava numa reprogramação da CESESP. Foram apresentadas várias idéias, voltadas para a integração dos Institutos numa forma de Federação ou de Universidade. As propostas foram levadas pelos diretores às congregações.

Mas esta idéia, segundo Dias (2004), do Instituto transformar-se em Universidade era algo que agradava e animava muito os Institutos, mesmo eles não tendo uma ciência completa do que se pretendia realmente com aquilo.

A primeira solução proposta aos Institutos Isolados em 1975 foi à transformação em Federação de Escolas não chegando à primeira instância a constituir uma Universidade, mas, a Federação já existia desde a criação da CESESP.

Corrêa (2001, p. 05) discorre que, decidiu-se então, pela integração numa única universidade, que trazia a necessidade de uma adequação das faculdades que já existentes, não bastando a sua integração, mas sim, organizando-as de maneira que se constituíssem na forma

de uma Universidade, tanto no que se refere a sua estrutura quanto aos seus objetivos. O modelo apresentado foi de uma universidade multicampi, inédito no Brasil, sendo baseado no exemplo da Universidade norte-americana do Estado da Califórnia.

A nova Universidade, segundo a autora, deveria estar apoiada no tripé ensino, pesquisa e extensão. O quadro docente deveria ser qualificado e dedicar-se ao regime integral. Um dos pontos discutidos também foi a não duplicação de cursos numa mesma especialidade. A proposta de criação da Universidade nesses moldes apresentados acima foi dirigida ao Conselho Estadual de Educação no dia 07 de outubro de 1975 tendo a sua aprovação em 15 de outubro.

Segundo Corrêa (2001, p. 06), o sistema contava com a presença de 1.700 docentes, sendo que 78% dedicavam-se integralmente à docência e à pesquisa e 50% tinham o título de doutor e contava ainda com aproximadamente 11.000 alunos. A Universidade deveria ser composta por uma Administração Superior formada por uma Reitoria e por Conselho Universitário. Os antigos Institutos passavam nesse momento a serem Unidades Universitárias.

A proposta de criação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) foi apresentada à Assembléia Legislativa no dia 24 de outubro na gestão do então Governador Paulo Egydio Martins. Na justificativa sobre a criação da Universidade, Corrêa (2001, p. 06), o governador explicou que o nome da instituição, “Júlio de Mesquita Filho”, homenageia uma “figura ilustre paulista”, cujas atividades, nos mais variados campos sempre foram orientadas pelo seu acendrado amor a São Paulo e ao Brasil, sendo indiscutível mesmo a influência que exerceu para a implantação do ensino universitário em nosso Estado.”

Foi promulgada em 30 de janeiro de 1976, a Lei de Criação da UNESP sob o número 952, tornando a Universidade uma autarquia de regime especial, em que se incorporou outros Institutos Isolados, tais como descreve Corrêa (2001, p. 06):

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto; Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara; Faculdade de Odontologia de Araçatuba; Faculdade de Odontologia de São José dos Campos; Faculdade de Ciências Médicas de Botucatu; Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá e Faculdade de Medicina Veterinária e Agronomia de Jaboticabal

Dias (2004, p. 180-181) afirma que, a incorporação do campus de Ilha Solteira deu-se pela necessidade que o Estado tinha em aproveitar um espaço ocioso que ficou com o término das obras da usina e com o fim do trabalho da Companhia de Energia de São Paulo (CESP) naquele lugar, além de enfrentar problemas com movimentos agrários, pois Ilha Solteira localizava-se relativamente perto de Pontal do Paranema, local de constantes conflitos no início da década de 1960, além de ser uma posição importante para a ocupação do espaço no oeste paulista.

Dessa forma, se a UNESP se instalasse neste local, mesmo que fosse com a Reitoria e acompanhada de uma unidade universitária faria com que pelo menos houvesse uma “rotatividade” de alunos e professores e a possibilidade, segundo ela, de se aproveitar das instalações da CESP no Curso de Engenharia, além da oferta de infra-estrutura como moradia entre outros serviços. A partir disto, foi instalado um escritório da Universidade que funcionou do período de 13/06/76 a 30/10/79 além da Faculdade de Engenharia.

A organização e funcionamento da Universidade seriam, ainda, explicitados em seu Estatuto e no Regimento Geral que deveriam ainda ser aprovados pelo Conselho Estadual de Educação e baixados sob forma de decreto pelo Poder Executivo. A Reitoria da UNESP nunca saiu da cidade de São Paulo sob a alegação de estar próximo aos grandes centros urbanos, como a próprio São Paulo ou Rio de Janeiro, por exemplo.

A Reitoria da nova Universidade passou a ser administrada por Moacyr Expedito Marret Vaz Guimarães, Presidente do Conselho Estadual de Educação na época, que tinha como uma de suas responsabilidades a criação e organização do Conselho Provisório formado inicialmente pelos diretores das Faculdades. No dia 17 de fevereiro, o Conselho Provisório apresentou a lista com os nomes para a escolha do primeiro Reitor da Universidade.

O escolhido para ser então, o primeiro Reitor da Universidade foi Luiz Ferreira Martins que tomou posse no dia 10 de março de 1976 com a presença do Governador do Estado. Tinha como objetivo, segundo Dias, de reestruturar as unidades universitárias de acordo com a legislação vigente e com os ideais dos gestores da UNESP.

No dia 8 de abril de 1976 fez-se a indicação do Vice-Reitor sendo escolhido o Prof. Armando Octávio Ramos da Faculdade de Ciências Médicas de Botucatu. Dessa forma, estava composto o Conselho Universitário Provisório, que deveria contar ainda, com representação discente, docente e de funcionários; mas que ainda não estava formada.

O início das atividades do Conselho Universitário Provisório incluía como uma de suas responsabilidades, a instalação dos *campi* universitários e a elaboração dos Estatutos. Para tal, foi designada uma Comissão do Conselho. Um dos pontos que trouxe mais discussão do projeto foi a de não investir em cursos que houvesse em mais de um *campi*, não levando assim em consideração a formação histórica daquelas faculdades. No caso, por exemplo, de Marília e Assis, a situação era mais complicada ainda, pela sua proximidade geográfica e pela semelhança dos campos de atuação. Segundo Dias (2004, p. 200), havia algumas regras a serem seguidas:

Considerar-se-á a área de Educação, concentrando o curso de Pedagogia em uma única área; Ciências Sociais, História devem vincular-se obrigatoriamente à área de ciências humanas; todo o elenco de Letras estará concentrado em uma só unidade. Oferecem-se três opções: para Assis, ou Letras e Psicologia; ou Filosofia, Ciências Humanas e Psicologia; ou Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Para Marília, Educação, Filosofia e Ciências Humanas; ou Educação e Letras; ou Educação e Psicologia. Todas as opções implicavam ou o fechamento de cursos ou a transferência de cursos e professores.

Segundo Dias (2004, p. 201) o resultado deste embate foi que, sem considerar as opiniões e desejos da comunidade interiorana, resolveu-se, segundo a autora, concentrar em Marília e Araraquara, os Cursos de Pedagogia, excluindo assim, os de Rio Preto, Rio Claro, Franca e Presidente Prudente. O Curso de Filosofia saiu de Assis e foi para Marília sob a alegação de dar suporte à área de Educação. O Curso de Letras, que antes, era sediada em Marília foi para Assis.

Corrêa (2001, p. 09) discorre que, a proposta de integração dos Institutos Isolados de Ensino e a reformulação de cursos, significavam o fechamento de alguns cursos. Dessa forma, diminuiria a responsabilidade do Estado em relação à expansão do Ensino Superior. Porque, deste modo, aquelas faculdades que antes eram isoladas passariam agora a se integrarem para tentar dar conta da demanda daquele momento. Por conta disso, em junho de 1976 começaram a surgir às primeiras associações, a de docentes da UNESP (ADUNESP) e depois a de funcionários (ASUNESP).

Segundo Dias (2004), depois de aprovados os Estatutos no Conselho Universitário Provisório encaminhou-se o documento para o Conselho (CEE). Foram aprovados por ele no dia 22 de dezembro para depois ser sancionado pelo Governador. O saldo disso tudo foram 10 cursos extintos, dois remanejados e outros criados. A estrutura da UNESP ficou assim:

- I – Distrito Universitário Norte (Região de Ribeirão Preto, incluindo a sub-região de Rio Claro);
- II – Distrito Universitário Sul (Região de Sorocaba);
- III – Distrito Universitário Leste (Regiões da Grande São Paulo, Vale do Paraíba e Litoral);
- IV – Distrito Universitário Oeste (Regiões de Bauru, Marília e Presidente Prudente);
- V – Distrito Universitário Noroeste (Regiões de Araçatuba e São José do Rio Preto). (DIAS, 2004, p. 211-212).

Esses Distritos Universitários eram compostos pelos seguintes *campi*, segundo Dias (2004, p. 212):

I – Distrito Universitário Norte

Campus de Araraquara

Campus de Franca

Campus de Jaboticabal

Campus de Rio Claro

II – Distrito Universitário Sul

Campus de Botucatu

III – Distrito Universitário Leste

Campus de São Bernardo do Campo

Campus de Guaratinguetá

Campus de São José dos Campos

IV – Distrito Universitário Oeste

Campus de Assis

Campus de Marília

Campus de Presidente Prudente

V – Distrito Universitário Noroeste

Campus de Araçatuba

Campus de Ilha Solteira

Campus de São José do Rio Preto.

E cada *campi* com a seguinte configuração:

I – Campus de Araraquara

Faculdade de Odontologia

Faculdade de Ciências Farmacêuticas

Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação

Instituto de Química

II – Campus de Franca

Instituto de História e Serviço Social

III – Campus de Jaboticabal

Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias

IV – Campus de Rio Claro

Instituto de Biociências

Instituto de Neociências e Ciências Exatas

V – Campus de Botucatu

Faculdade de Medicina

Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia

Faculdade de Ciências Agrônomicas

Instituto Básico de Biologia Médica e Agrícola

VI – Campus de São Bernardo do Campo

Instituto de Artes do Planalto

VII – Campus de Guaratinguetá

Faculdades de Engenharia

VII – Campus de São José dos Campos
Faculdade de Odontologia

IX – Campus de Assis
Instituto de Letras, História e Psicologia

X – Campus de Marília
Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação

XI – Campus de Presidente Prudente
Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais

XII – Campus de Araçatuba
Faculdade de Odontologia

XIII – Campus de Ilha Solteira
Faculdade de Engenharia

XIV – Campus de São José do Rio Preto
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. (DIAS, 2004, p. 212-214).

A partir disso, Dias (2004, p. 215) afirma que, a criação e a configuração institucional da UNESP foram pautadas num modelo que tinha como base as ciências exatas e biológicas, incluindo a ciência aplicada e só duas unidades da UNESP mudaram o seu perfil, passando de ciências humanas para a área de ciências exatas e biológicas, como mostra a autora:

Em Rio Claro, temos dois lugares a mais nas áreas de biológicas e exatas, no lugar de um de humanas; em Presidente Prudente, um na área de bio-exatas. Araraquara, com a criação do Instituto de Química ganhou mais um assento na área de bio-exatas e Botucatu, que antes tinha um único na área de biociências, passou a contar com quatro e conseqüentemente, com mais quatro assentos (DIAS, 2004, p. 215-216).

O período de 1985-1988 foi marcado pela informatização na UNESP. Nesse mesmo período, além da inovação tecnológica, a UNESP passou a ser reconhecida pela imprensa, deixando de ser apenas um centro de ensino ou de políticas educacionais para ser uma fonte produtora de pesquisa. A partir desse momento, a UNESP expandiu-se ganhando reconhecimento de uma Universidade com qualidade de ensino, que estava afinada em sua

totalidade com os novos tempos, nos quais os conceitos de eficiência, qualidade e alta tecnologia sobressaíam-se.

1.3) O Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília iniciou suas atividades iniciadas em outubro de 1958, mas só recebeu autorização para o seu funcionamento em 16 de janeiro de 1959 sob o Decreto Federal n.º 45.262. Até o ano de 1964 os cursos existentes eram: História, Pedagogia, Letras Anglo-Germânicas e Ciências Sociais.

No dia 1º de julho de 1958, começaram as matrículas para o Curso Preparatório na própria casa da Prof.^a Josephina Chaia, então nomeada Técnico de Administração. A primeira inscrita foi a Maria Lúcia Battisteti. A Aula inaugural ocorreu no dia 1º de março de 1959 com o Prof.º Dr. Segismundo Spina da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP proferindo sobre “*Conquistas recentes da Filologia*”.

O primeiro Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) de Marília foi o Prof.º Dr. José Querino Ribeiro (de 4 de julho de 1957 a 26 de abril de 1958). De 26 de abril até 13 de novembro de 1960 quem dirigiu a FFCL foi o Prof.º Dr. Michel P. Sawaya que fora substituído pelo Prof.º Dr. Massaud Moisés da FFCL da USP (de 14 de novembro de 1960 a 21 de março de 1962).

Durante esta gestão foi criado o Conselho Técnico Administrativo que começou as discussões acerca do Anteprojeto do Regulamento, o diretor enfatizou a necessidade de se ter no primeiro ano dos cursos um tom propedêutico em função das reais condições do curso secundário brasileiro.

Em 21 de março de 1962, o Prof.º Dr. Massaud Moisés deixou o cargo de direção da Faculdade em função de ter aceitado um convite a ministrar aulas na Universidade de

Winsconsin nos Estados Unidos. Quem assumiu então foi o Prof.º Dr. Ubaldo Martini Puppi (de 21 de março a 24 de abril de 1962), da Cadeira de História, como Diretor Interino. Em 24 de abril de 1962, foi nomeado Diretor, o Prof.º Dr. Eurípedes Simões de Paula, ex-diretor e ex-vice-reitor da Universidade de São Paulo. Em sua gestão, instalou o Curso de Ciências Sociais, escolheu a “coruja de Atenas” para ser o emblema da Faculdade, aprovou o quadro de professores e funcionários e presidiu a primeira colação de grau da primeira turma da Faculdade. (ANAIS..., 1969, p. 36).

Segundo José Querino Ribeiro, a FFCL de Marília ministrou dois tipos de cursos: os ordinários e os extraordinários. Os Ordinários eram os de graduação constituídos por conjuntos de disciplinas cujo estudo era destinado à obtenção do diploma de Bacharel e de Licenciado e os de pós-graduação, direcionados ao desenvolvimento dos conhecimentos e das pesquisas no campo das diferentes matérias lecionadas na Faculdade. (ANAIS..., 1969, p. 41).

Os Extraordinários eram os de Extensão Universitária destinados ao prolongamento das atividades científicas da Faculdade; os Cursos Avulsos, realizados em função do interesse geral ou relacionados com as disciplinas da Faculdade; os Cursos de Aperfeiçoamento, destinados aos professores secundários, com o objetivo de ampliar e atualizar os seus conhecimentos. Os Departamentos que compunham a Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras de Marília eram: História, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia. Em 1962, criou-se o Departamento de Didática. (ANAIS..., 1969, p.41).

A Chefe de Departamento do Curso de Pedagogia em 1959 era a Prof.^a Ewalda Carvalho Martins, da Cadeira de Filosofia e História da Educação, que renunciou mais tarde ao cargo, assumindo então a Prof.^a Maria Luiza de Barros. As cadeiras dividiam-se em: Complementos da Matemática, Psicologia Educacional, Biologia Educacional, História da Filosofia, Filosofia da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. (ANAIS..., 1969, p. 41).

Segundo a Prof.^a Maria Luiza de Barros, relata que a Cadeira de Administração Escolar não funcionou no primeiro semestre por haver sido tardiamente designada a sua titular, a Prof.^a Josephina Chaia. Assim como também, não foram ministradas as aulas durante todo o período letivo de “Complementos de Matemática” e de “Estatística” por não haver professor contratado. O corpo docente configurava-se da seguinte forma:

- Josephina Chaia: Administração Escolar (2º ano);
- Bernardo Beiguelman: Biologia Educacional (2º ano);
- Ewalda Carneiro Carvalho Martins: História da Educação (1º e 2º anos);
- Ubaldo Martini Puppi: História da Filosofia (1º e 2º ano);
- Maria Luiza de Barros: Psicologia Educacional (1º e 2º ano)
- Oswaldo Elias Xidieh: Sociologia Educacional (1º e 2º ano). (ANAIS..., 1969, p. 71).

A FFCL de Marília ainda contava em sua estrutura com a Biblioteca, Museu de História, Escolinha de Arte de Marília, Laboratório de Biologia, Laboratório de Microfilmagem e o Corpo Administrativo que se dividia em: diretores, assistentes de diretor, secretários, bibliotecário, tesoureiro, contadores, e demais cargos: assistente de administração, encarregado de setor, escriturária, zelador-residente, almoxarife, artífice, motorista, guarda-noturno e serventes.

Em 1976, a FFCL de Marília passou a ser a Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação da UNESP – Campus de Marília (F.E.F.C.S.D.), sob a Lei n.º 952, de 30 de janeiro de 1976. Em seu Regimento Interno, a F.E.F.C.S.D. tinha como finalidade:

- I – desenvolvimento e a promoção da cultura, por meio do ensino e da pesquisa;
- II – a formação de profissionais e pesquisadores, para o ensino e para outros ramos de atividades do saber;
- III – a prestação de serviços à Comunidade e ao Poder Público (Título 1, Art. 2º, p. 1).

Era constituída por: órgãos da Administração (Diretoria, Congregação, Conselhos de Departamento), pelos órgãos de supervisão do ensino e pesquisas, pelos Departamentos e

pelos Corpos Docentes, Discentes e Técnico-Administrativo. No que diz respeito aos cursos de graduação, o art. 34 do Título III discorre:

Art. 34 – Os cursos de graduação constituem a atividade básica da F.E.F.C.S.D de Marília e habilitam ao bacharelado ou à licenciatura, com vistas ao exercício profissional, na área definida pelo respectivo currículo.

§ 1º - Os cursos de graduação podem apresentar várias estruturas curriculares, correspondendo a cada estrutura uma habilitação.

§ 2º - Currículo é um conjunto articulado de disciplinas atividades adequado à obtenção de determinada qualificação universitária ou habilitação profissional específica.

§ 3º - Os currículos dos cursos de graduação deverão observar os requisitos mínimos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

§ 4º - A seqüência conveniente ao desenvolvimento de cada currículo será estabelecida mediante sistema de requisitos, que concatenará as disciplinas obrigatórias, complementares e optativas.

§ 5º - Disciplina consiste numa unidade de conhecimentos, dando origem a programas específicos de ensino e atividades complementares (Título III, Art. 34, p. 16).

A Resolução RUNESP n.º 5/77, estabelece a Estrutura Departamental e Curricular da F.E.F.C.S.D. de Marília e em seu Artigo 1º afirma:

Artigo 1º - A Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação, do Distrito Universitário Oeste, Campus de Marília, poderá ministrar, entre outros, os seguintes cursos:

I – Biblioteconomia e Documentação [...]

II – Ciências Sociais [...]

III – Pedagogia, com habilitação em:

1. Orientação Educacional

2. Administração Escolar para Escolas de 1º e 2º Graus

3. Supervisão Escolar para Escolas de 1º e 2º Graus

4. Ensino das Disciplinas e das Atividades da Escola Normal

5. Formação de Professores de Educação Especial – área de Retardados Mentais

6. Formação de Professores de Educação Especial – área de Deficientes Visuais

7. Formação de Professores de Educação Especial – área de Deficientes Auditivos

8. Formação de Professores de Educação Especial – área de Deficientes Físicos

IV – Filosofia

Parágrafo único – na medida de suas possibilidades e por aprovação do Conselho Universitário, a Faculdade poderá ministrar outros cursos e habilitações. (RUNESP n.º 5/77, p. 01-02).

A F.E.F.C.S.D. de Marília contava com tais departamentos: Biblioteconomia e Documentação, Filosofia, Ciências Políticas e Econômicas, Sociologia e Antropologia, Psicologia e Didática, Administração e Supervisão Escolar, Educação Especial e Metodologia e Ciências da Informação. Cada departamento era responsável por determinadas disciplinas, conforme a grade curricular do Curso de Pedagogia:

Departamento de Psicologia e Didática:

1. Psicologia Geral
2. Psicologia da Educação
3. Psicologia Social
4. Psicologia Diferencial
5. Psicologia do Escolar
6. Princípios e Métodos de Orientação Educacional
7. Orientação Vocacional
8. Medidas Educacionais
9. Biologia da Educação
10. Metodologia do Ensino de 1º Grau
11. Didática
12. Prática do Ensino
13. Currículos e Programas
14. Planejamento Pedagógico
15. Literatura Infantil
16. Introdução ao Ensino da Comunicação e Expressão
17. Introdução ao Ensino dos Estudos Sociais
18. Introdução ao Ensino de Ciências
19. Introdução à Teoria da Comunicação (RUNESP n.º 5/77, Art. 3º, p. 06).

Departamento de Administração e Supervisão Escolar:

1. Princípios e Métodos de Inspeção Escolar
2. Princípios e Métodos de Administração Escolar
3. Princípios e Métodos de Supervisão Escolar
4. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau
5. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
6. Legislação do Ensino
7. História da Educação
8. História da Educação Brasileira
9. Educação Comparada
10. Introdução ao Direito Administrativo
11. Introdução ao Direito Trabalhista
12. Planejamento Escolar
13. Planejamento e Controle em Educação
14. Teoria das Organizações
15. Avaliação do Rendimento Escolar (RUNESP n.º 5/77, Art. 3º, p. 06-07).

Departamento de Educação Especial:

1. Introdução ao Estudo de Educação Especial
2. Fundamentos de Educação Especial
3. Elaboração e Desenvolvimento de Currículos para Retardados Mentais
4. Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino de Deficientes Visuais
5. Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino de Deficientes Auditivos
6. Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino de Deficientes Físicos
7. Características do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Retardado Mental
8. Características do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Deficiente Auditivo
9. Características do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Deficiente Físico
10. Características do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Deficiente Visual
11. Medidas Psico-Educacionais de Retardados Mentais
12. Medidas Psico-Educacionais de Deficientes Auditivos
13. Medidas Psico-Educacionais de Deficientes Visuais
14. Medidas Psico-Educacionais de Deficientes Físicos
15. Fundamentos Biológicos do Retardo Mental
16. Fundamentos Biológicos do Deficiente Físico
17. Anatomia, Fisiologia e Higiene Visual
18. Anatomia, Fisiologia e Patologia dos Órgãos da Audição e Fonação
19. Orientação Social e Vocacional do Retardado Mental
20. Orientação Social e Vocacional do Deficiente Auditivo
21. Orientação Social e Vocacional do Deficiente Físico
22. Sistema Braille
23. Orientação e Mobilidade para Cegos
24. Atividades de Vida Diária
25. Treinamento Auditivo e Visual
26. Elementos de Ciência e Tecnologia do Som
27. Programas Educacionais para Deficientes Físicos (RUNESP n.º 5/77, Art. 3º, p. 07- 08).

No artigo 10 da Resolução RUNESP n.º 5/77 dispõe ainda das matérias e disciplinas e créditos a compor a grade curricular do Curso de Pedagogia, como se segue:

- 1) Formação Geral Básica
 - Filosofia – 12 cré.
 - História – 20 cré.
 - Sociologia – 10 cré.
 - Psicologia – 24 cré.
 - Didática – 8 cré.
 - Métodos e Técnicas de Pesquisa – 12 cré.
 - Educação Comparada – 4 cré. (RUNESP n.º 5/77, p. 15).
- 2) Formação Específica Integrada
 - Parte Comum
 - Avaliação do Rendimento Escolar – 4 cré.
 - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus – 8 cré.
 - Economia da Educação – 4 cré.
 - Introdução ao Estudo da Educação Especial – 4 cré.

Língua Portuguesa – 4 cré.
 Optativa I (1) – 4 cré. (RUNESP n.º 5/77, p. 15).

Habilitação específica em:

– Orientação Educacional
 Princípios e Métodos de Orientação Educacional – 8 cré.
 Psicologia Diferencial – 4 cré.
 Psicologia do Escolar – 4 cré.
 Orientação Vocacional – 4 cré.
 Medidas Educacionais – 4 cré.
 Optativas II e/ou III (2)
 Estágio Supervisionado – 135 horas (RUNESP n.º 5/77, p. 15).

– Administração Escolar
 Princípios e Métodos de Administração Escolar – 8 cré.
 Planejamento Escolar – 4 cré.
 Legislação do Ensino – 4 cré.
 Introdução do Direito Administrativo e Trabalhista – 4 cré.
 Optativas II e/ou III (2)
 Estágio Supervisionado – 135 horas (RUNESP n.º 5/77, p. 15-16).

– Supervisão Escolar
 Princípios e Métodos de Supervisão Escolar – 8 cré.
 Planejamento Pedagógico – 4 cré.
 Psicologia da Aprendizagem – 4 cré.
 Currículos e Programas – 4 cré.
 Optativas II e/ou III (2)
 Estágio Supervisionado – 135 horas

– Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais
 Metodologia do Ensino de 1º Grau – 8 cré.
 Teoria da Comunicação – 4 cré.
 Literatura Infantil – 4 cré.
 Introdução ao Estudo da Comunicação e Expressão e/ou Ciências Sociais – 6 cré.
 Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio Supervisionado) – 110 horas
 Prática de Ensino na Escola de 2º Grau (Estágio Supervisionado) – 90 horas.
 (RUNESP n.º 5/77, p. 16).

– Inspeção Escolar
 Princípios e Métodos de Inspeção Escolar – 8 cré.
 Planejamento Escolar – 4 cré.
 Planejamento e controle em Educação – 4 cré.
 Legislação do Ensino – 4 cré.
 Teoria das Organizações – 4 cré.
 Optativas II e/ou III (2)
 Estágio Supervisionado – 135 horas (RUNESP N.º 5/77, p. 16)

– Formação de Professores de Educação Especial – área de Retardados Mentais
 Fundamentos de Educação Especial – 4 cré.
 Elaboração e Desenvolvimento de Currículos para Retardados Mentais – 10 cré.

Características do desenvolvimento e da Aprendizagem do Retardado Mental – 6 créd.

Medidas Psico-Educacionais do Retardado Mental – 6 créd.

Orientação Social e Vocacional do Retardado Mental – 6 créd.

Fundamentos Biológicos do Retardado Mental – 4 créd.

Optativas II e/ou III (2)

Estágio Supervisionado – 135 horas. (RUNESP n.º 5/77, p. 17).

– Formação de Professores de Educação Especial – área de Deficientes Visuais

Fundamentos de Educação Especial – 4 créd.

Métodos, Técnicas e Recursos para Ensino de Alunos Cegos e de Visão Reduzida – 8 créd.

Medidas Psico-Educacionais do Deficiente Visual – 4 créd.

Características do Desenvolvimento e de Aprendizagem do Aluno Cego e de Visão Reduzida – 5 créd.

Anatomia, Fisiologia e Higiene Visual – 3 créd.

Sistema Braille – 5 créd.

Orientação e Mobilidade para Cegos – 5 créd.

Atividades de Vida Diária – 2 créd.

Optativas II e/ou III (2)

Estágio Supervisionado – 135 horas. (RUNESP n.º 5/77, p. 17).

As optativas eram de três tipos: Optativa I era proposta pelo Departamento, a Optativa II era escolhida pelo aluno para reforço de sua formação específica e a optativa III era escolhida pelo aluno entre disciplinas de outras áreas. O aluno era obrigado a sempre cumprir com duas habilitações e não poderia escolher duas habilitações da área de educação especial no decorrer do curso. As Optativas II e III eram as seguintes:

- Orientação Educacional e Administração Escolar – 22 créd.
- Orientação Educacional e Supervisão Escolar – 22 créd.
- Orientação Educacional e Ensino – 20 créd.
- Orientação Educacional e Inspeção Escolar – 18 créd.
- Orientação Educacional e Educação Especial (área de Retardados Mentais) – 6 créd.
- Orientação Educacional e Educação Especial (área de Deficientes Visuais) – 6 créd.
- Administração Escolar e Supervisão Escolar – 26 créd.
- Administração Escolar e Ensino – 24 créd.
- Administração Escolar e Inspeção Escolar – 22 créd.
- Administração Escolar e Educação Especial (área de Retardados Mentais) – 10 créd.
- Administração Escolar e Educação Especial (área de Deficientes Visuais) – 10 créd.
- Supervisão Escolar e Ensino – 24 créd.
- Supervisão Escolar e Inspeção – 22 créd.
- Supervisão Escolar e Educação Especial (área de Retardados Mentais) – 10 créd.

- Supervisão Escolar e Educação Especial (área de Deficientes Visuais) – 10 cré.
- Ensino e Inspeção Escolar – 20 cré.
- Ensino e Educação Especial (área de Retardados Mentais) – 8 cré.
- Ensino e Educação Especial (área de Deficientes Visuais) – 8 cré.
- Inspeção Escolar e Educação Especial (área de Retardados Mentais) – 6 cré.
- Inspeção Escolar e Educação Especial (área de Deficientes Visuais) - 6 cré. (RUNESP n.º 5/77, p. 18-19).

É importante lembrar que, apesar de a Resolução de 1977 trazer todas as Habilitações na área de Educação Especial, somente entraram em vigor neste período as Habilitações nas áreas de Deficientes Mentais e Deficientes Visuais, sendo que, a Habilitação na área de Deficientes da Audiocomunicação só teve início em 1980 por meio da Resolução UNESP n° 08, de 30 de abril de 1982, com efeitos retroativos para 1980 e a Habilitação na área de Deficientes Físicos foi criada só em 1986 por meio da Resolução n° 31, de 28 de maio de 1986, apesar da solicitação ter saído de Marília em 1984.

Reis (2006, p. 07) aponta que, a reestruturação mais importante em relação ao curso de Pedagogia ocorreu a partir de 1990 quando o Conselho de Curso resolveu encaminhar à Reitoria um pedido de alteração curricular. Essa proposta tinha como objetivo dar novos rumos ao curso, além de adequar os objetivos do curso com a realidade educacional daquele momento histórico. Direcionou-se dessa forma, o núcleo fundamental do curso para a formação do professor. Diante disso, a habilitação “Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau”, tornou-se obrigatória, fazendo com o que o aluno escolhesse mais uma habilitação de sua escolha para que pudesse concluir o curso.

Segundo Reis (2006), organizou-se também a Parte Comum das disciplinas para que se pudesse obter o registro profissional do MEC para que o curso pudesse ter uma unicidade e organicidade do currículo. Outro ponto levantado na proposta foi o de superar a dicotomia entre teoria e prática com as “Atividades de Contato com a Realidade”, o qual

aprofundaremos no próximo capítulo referente ao Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da FFC/Marília.

A partir disso, Reis (2006) afirma que, apresentou-se uma nova organização curricular na qual foi estabelecida por meio da publicação da Resolução UNESP nº. 15, de 22 de março de 1991, como mostra a autora:

DISCIPLINAS COMUNS A TODAS AS HABILITAÇÕES

1. Sociologia Geral I – 04 créditos;
2. Psicologia Geral – 04 créditos;
3. História da Educação Geral I – 04 créditos;
4. História da Educação Geral II – 04 créditos;
5. Formação Social, Econ. e Política do Mundo Moderno e Contemporâneo – 06 créditos;
6. Formação Econômica, Social e Política do Brasil – 02 créditos;
7. Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro Grau – 04 créditos;
8. Fundamentos Biológicos da Educação – 04 créditos;
9. Metodologia do Trabalho Científico – 04 créditos;
10. Orientação para Estudo – 04 créditos.

1. Sociologia Geral I – 02 créditos;
2. Sociologia da Educação – 04 créditos;
3. Didática I – 04 créditos;
4. Didática II – 04 créditos;
5. Psicologia da Educação – Desenvolvimento: infância – 04 créditos
6. Psicologia da Educação – Desenvolvimento: Adolescência – 02 créditos;
7. Estatística Aplicada à Educação – 04 créditos;
8. Estrutura e Funcionamento de Segundo Grau – 04 créditos;
9. História da Educação Brasileira – 04 créditos;
10. Filosofia Geral – 04 créditos;

1. Pesquisa Pedagógica – 04 créditos;
2. Filosofia da Educação – 04 créditos;
3. Filosofia da Educação no Brasil – 04 créditos;
4. Didática III – 04 créditos;
5. Psicologia da Educação – Aprendizagem – 04 créditos.

HABILITAÇÃO DE MAGISTÉRIO – Matérias Pedagógicas do Segundo Grau

1. Metodologia e Prática de Ensino de Primeiro Grau: Alfabetização – 04 + 02
2. Metodologia e Prática de Ensino de Primeiro grau: Português – Comunicação e Expressão;
3. Metodologia e Prática de Ensino de Primeiro Grau: Ciências – 04+02
4. Metodologia e Prática de Ensino de Primeiro Grau: História e Geografia – 04+02
5. Metodologia e Prática de Ensino de Primeiro Grau: Matemática – 04+02

6. Metodologia e Prática das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau (REIS, 2006, p. 10-11).

Segundo Reis (2006), o rol de disciplinas descrito acima se tornou obrigatório a partir de 1991. Além disso, o aluno deveria escolher por mais uma habilitação para totalizar os oito créditos em disciplinas optativas exigidos pelo curso. Essas optativas, segundo a autora, eram determinadas anualmente pelos Departamentos e só poderiam ser oferecidas depois que passassem pela aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária (CEPE).

A autora afirma ainda que, nesse mesmo período foi criada a “Habilitação Magistério para a Pré-Escola”, que seria oferecida nos períodos noturno e diurno. No mesmo momento foi desabilitada a habilitação “Inspeção Escolar”. Posterior a publicação dessa Resolução, Reis (2006, p. 11) aponta que o curso de Pedagogia passou a ser tratado como Licenciatura em Pedagogia.

Essa estrutura curricular determinada pela Resolução UNESP nº. 15/91 permaneceu em vigor até 1999 quando foi alterada pela Resolução UNESP nº. 50, de 24 de setembro de 1999, que modificou a estrutura curricular do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia e Ciências, do Câmpus de Marília. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) elaborado em 1994 do Curso de Pedagogia da FFC/Marília, que analisaremos no próximo capítulo, foi construído com o objetivo de continuar os trabalhos da reforma curricular iniciado em 1991, trazendo consigo diretrizes e atividades com o objetivo de aprimorar e implementar a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da FFC/Marília.

Capítulo 2 - O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA UNESP/MARÍLIA ¹ - 1994-2006

2.1) O Conceito de Projeto Político-Pedagógico² (PPP)

Nos dias atuais, admite-se que planejar é fundamental. No âmbito escolar não é diferente. Daí a importância da elaboração de um bom Projeto Político-Pedagógico pelas instituições educacionais. Nele há um valor inestimável, pois reflete a identidade da escola e tem a capacidade de resgatar em cada um dos educadores participantes da elaboração do PPP os anseios, desejos e esperanças em relação à escola e aos alunos. Dada a importância do PPP no âmbito escolar, o presente capítulo apresenta os conceitos dele e analisa o PPP-Ped-FFC de 1994-2006 para mostrar o quanto este documento é importante para nortear a formação do profissional do curso em questão.

O PPP transcende um simples documento que concentra planos de ensino e atividades. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os membros envolvidos neste processo. Segundo Gadotti (*apud* VEIGA, 1995, p. 12, grifo do autor):

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

¹ No decorrer deste trabalho denominaremos como PPP-Ped-FFC

² Sobre esse assunto ver: Gairin (1987); Antuñez (1989); Barberá (1988); Vera Y Peña (1989); Marques (1990;1995); Vasconcellos (1991); Costa (1991); Barroso (1992); Carvalho (1993); Rolla (1994); Carvalho e Diogo (1994); Azevedo (1995); Camargo (1995); Coelho (1995); Sartre (1995); Meañes (1995); Rocha (1996); Bixio (1996); Alfiz (1997).

Para Veiga (1995, p. 13), o PPP:

Busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da 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 às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Para Veiga (1995) a construção do PPP passa pela relativa autonomia escolar, da sua capacidade de construir a sua própria identidade. Significa transformar a escola num espaço público, um espaço de debates, de diálogos. É o PPP que dá as direções necessárias à organização do trabalho pedagógico.

Para se construir um bom PPP há que se ter um referencial, uma teoria pedagógica viável que esteja comprometida em solucionar os problemas escolares. Há que se ter também, segundo a autora, o domínio das bases teórico-metodológicas que são indispensáveis à efetivação das idéias e das concepções assumidas pelo grupo.

Veiga afirma também que, além deste referencial teórico necessário a efetivação do PPP, as escolas teriam que receber assistência técnica e financeira das instâncias superiores do sistema escolar, como por exemplo, o Ministério da Educação e Secretaria da Educação Municipal e Estadual e, atrelado a isso, propiciar aos membros escolares condições que lhes permitam organizar o fazer pedagógico da melhor forma possível e exequível. A luta das escolas é para conseguirem a descentralização e a tão sonhada autonomia para que possam chegar, de fato, a uma boa qualidade de ensino.

Para a autora, a organização do trabalho pedagógico tem a ver com o modo em que se estrutura a sociedade em que vivemos. A escola neste ponto de vista é tida como uma

instituição social que reflete a sociedade. (VEIGA, 1995, p. 16). Para a construção do PPP, há que se ter como base os princípios norteadores, que segundo a autora são:

- a) Igualdade de acesso e permanência na escola;
- b) Qualidade a todos os alunos;
- c) Gestão democrática no que diz respeito às áreas pedagógica, administrativa e financeira;
- d) Liberdade com o intuito de ser autônomo, no sentido de criar regras e orientações pelos próprios membros escolares participantes do processo de criação do PPP e;
- e) Valorização do Magistério onde se possa dar todas as condições tanto estruturais quanto financeiras aos professores para que possam desenvolver cada vez mais um bom trabalho com qualidade.

Além dos pontos norteadores citados pela autora, a construção do PPP deve estar pautada em:

- a) Finalidades - que são os objetivos que a escola toma para si, o processo de reflexão sobre a sua intencionalidade educativa;
- b) Estrutura Organizacional - no que se refere às estruturas administrativa e pedagógica que se detêm às questões políticas, ensino-aprendizagem e currículo. A estrutura organizacional tem por objetivo, analisar e compreender as características, os pólos de poder e conflitos que englobam o sistema escolar;
- c) Currículo – entendido como uma interação entre os sujeitos que possuem o mesmo objetivo e tendo como base um referencial teórico que sustente a idéia, a posição assumida. O currículo, segundo Veiga, é uma construção social do conhecimento. É dinâmico.

A partir disto, a importância da reflexão sobre o currículo. Já que ele é ao mesmo tempo, processo e produto. Além da reflexão, há que se identificar a ideologia que está por trás deste currículo, pois revela uma cultura em que há presente idéias tanto da cultura da classe dominante quanto da classe popular.

Logo, é essencial uma reflexão profunda sobre o currículo a ser elaborado porque ele não pode estar desvinculado do contexto social no qual está inserido aquele determinado momento histórico.

Outro ponto a ser destacado por Veiga é o tipo de organização curricular. Não pode ser de ordem autoritária e fragmentada, e sim, tentar estabelecer uma relação aberta em torno de uma idéia integradora, central;

- d) Tempo Escolar – o tempo escolar deveria ser repensado para que fosse o menos compartimentado possível, pois, se não o for, as chances de se conseguir realizar um currículo integrador será pequena e todo o esforço construído até então, em vão.

Para conseguir os resultados esperados, a escola teria que reformular todo o seu tempo. Criar grupos de estudos e reflexão, por exemplo, pensando numa proposta de educação continuada dentro da própria escola;

- e) Processo de Decisão – as tomadas de decisões são geralmente centralizadas e hierárquicas. Para que se possa construir o PPP, temos que gerar

mecanismos institucionais que façam com que todos os membros envolvidos participem deste processo e não fique apenas a cargo de um pequeno grupo;

- f) Relações de Trabalho – as relações deveriam estar embasadas em solidariedade, reciprocidade, participação coletiva e não em divisão de trabalho, fragmentação e controle hierárquico. Há que se ter uma reflexão coletiva porque é a partir destas indagações levantadas por ela é que nascerão as novas relações de poder que se efetivarão dentro das salas de aula e da própria escola e;
- g) Avaliação – remete-se a importância de conhecer a realidade escolar, compreender os problemas existentes e as ações alternativas para solucioná-las. Este processo, segundo Veiga, divide-se em três momentos: 1) a descrição e a problematização da realidade escolar; 2) a compreensão crítica da realidade descrita e a problematização e a proposição de alternativas de ação; 3) o momento de criação coletiva, além de ser um processo democrático sem desconsiderar as classes mais baixas da população. (VEIGA, 1995, p. 23-32).

Para Gadotti (1994) se antes as escolas só se preocupavam apenas com os métodos, hoje, estão voltadas para os fins. A crise pragmática atingiu também a escola e ela se questiona quanto ao seu papel como instituição. Para ele, não se pode confundir projeto com plano. Não que os objetivos, metas e procedimentos não façam parte, mas não constituem o projeto como um todo, apenas uma parte dele.

Para o autor, não significa que os objetivos, metas e procedimentos não sejam importantes, mas eles não constituem o todo do PPP. Gadotti (1994) afirma que não se constrói um projeto sem uma direção política. Ele está inserido num cenário marcado pela diversidade. Cada escola é o resultado de seu desenvolvimento, logo, não há duas escolas iguais. Por isso, não pode existir um único padrão para a construção e escolha do PPP.

A autonomia e a gestão democrática fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática é algo essencial na construção do PPP. Exige uma mudança de mentalidade porque prevê a formação para a cidadania e o melhoramento do que é específico da escola, o ensino.

Gadotti (1994, p. 4) afirma que o aluno só aprende quando se torna o sujeito da sua aprendizagem. Para que isso aconteça, precisa participar das decisões que dizem respeito

ao projeto da escola que também faz parte do projeto de sua vida. Para o autor: “Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico”.

O PPP não se dá no vazio. Está relacionado com os sujeitos envolvidos, como por exemplo: concepção de pessoa, com a sociedade e com a educação que se deseja. A concepção de sociedade está relacionada com o espaço de planificação da pessoa, em que é possível exercer a cidadania e que o cidadão possa: “utilizar os seus recursos, tanto cognitivos, políticos ou econômicos, também e, principalmente, em função da comunidade, da cooperação mútua e do bem comum.” (GADOTTI, 1994, p.42).

O grande desafio da prática educativa escolar está em possibilitar que as diversidades de pensamentos e de posturas sejam livremente expressadas, porém sejam refletidas, na busca da consolidação de princípios comuns. A escola que concebe a pessoa como sujeito que pode intervir na realidade, e vivencia este princípio na sua ação educativa, está possibilitando o exercício da cidadania.

A concepção de educação está ligada a um ato político porque envolve pessoas, seres em construção que interagem e se relacionam. Entretanto, grande parte da população nega a politicidade do ato educativo, acreditando na sua neutralidade, sendo assim, a educação é percebida apenas como um ensino de conteúdos, na qual o aluno é educado para vencer numa sociedade competitiva.

Para Gandin (2001, p. 14), pela primeira vez na história da educação brasileira, tem-se o planejamento como a ferramenta mais importante do que o regimento para a implantação de processos pedagógicos. Mas, isso só é válido, a partir do momento em que as idéias são postas em prática porque se não forem transformadas em atitudes, elas só vão servir para um debate e compreensão do assunto.

Outro ponto destacado por Gandin (2001, p. 28) é a diferença de significados entre projeto político e projeto pedagógico. Para ele:

É necessário ter muita atenção sobre a necessidade de distinguir o projeto político do projeto pedagógico. Eles terão uma unidade e o segundo depende do primeiro, mas eles são distintos: no primeiro a instituição estabelece o tipo de sociedade e de ser humano que deseja ajudar a construir, no segundo firma o ideal de sua prática, para dar significado ao esforço que vai desencadear. As alianças entre instituições de campos diferentes se darão pelo projeto político: embora tenham práticas diferentes, segundo sua especificidade, instituições com projetos políticos semelhantes estão na mesma caravana. Assim, uma igreja, uma escola, um partido político... poderão estar na mesma busca em relação a um tipo de sociedade que estão ajudando a construir sem deixar de realizar a sua prática específica.

A necessidade de uma elaboração de um planejamento participativo para o autor é por causa das crises que a escola passa nos dias atuais. Uma delas é a que diz respeito à própria natureza da escola. Quando a sociedade entra em crise, a escola também entra porque ela foi preparada para reproduzir os padrões e modelos desta sociedade em que vive, e se, não há mais modelos pré-estabelecidos, o que reproduzir? O autor afirma:

A escola só pode reproduzir a sociedade, isto é, ela tem a tarefa de incorporar as gerações novas ao espírito, à cultura da geração existente; quando esta cultura e este espírito entram em crise, ou seja, quando a sociedade começa a duvidar sobre o que é bom ou o que é mau, as escolas perdem a sua segurança e entram nesta dúvida geral; como o padrão sempre foi o de uma escola fechada que repete o que lhe mandam repetir, a crise da escola significa o desencontro entre o “ser responsável para algo” e não ter “este algo claramente aceito” (GANDIN, 2001, p. 33).

Outro problema significativo trazido por Gandin (2001, p. 34-35) é o fato que todos vão à escola. Isso gera, segundo o autor, duas conseqüências que são consideradas como fonte de crise. Uma é que, todos vão à escola e os recursos destinados à educação continuaram os mesmos. A escola não foi capaz de acompanhar o crescimento do alunado e organizar-se para servir dignamente toda a população que dela necessita. O outro ponto é que, se a contingência de alunos cresceu e os recursos continuaram os mesmos, a remuneração dos professores estagnou.

Com isso, muitos professores desistiram do magistério ou buscaram um segundo emprego para sobreviverem. Aqueles que continuaram a lecionar depararam-se, na maioria das vezes, com as ações isoladas. Ou seja, cada professor ministrava a sua aula e não se importava em construir um processo participativo da prática. Para se construir um planejamento eficaz, não se pode aceitar essas ações isoladas. Há que se pensar em uma nova prática. Gandin (2001, p. 36) sugere:

- um novo conjunto de idéias sobre a educação, incluindo a compreensão de sua relação com o processo social e um projeto político de cada grupo que intervém na educação;
- um novo tipo de planejamento, como ferramenta para construir, na realidade, este conjunto de idéias e que possa superar as atuais compreensão e prática do planejamento escolar e pedagógico.

A respeito do planejamento, Gandin (2001, p. 37) afirma:

O planejamento, como tarefa natural ao ser humano, é o processo de divisar o futuro e agir no presente para construí-lo. Assim, planejar é organizar um conjunto de idéias que representem esse futuro desejado e transformar a realidade para que esse conjunto nela se realize no todo ou em parte.

Vale (1995, p. 02, grifo do autor) afirma que o PPP é: **“uma ação consciente voltada para a criação de uma realidade futura [...] o projeto é, portanto, um lançar-se ao futuro incerto procurando criar uma realidade não-existente, mas com possibilidade real de existir.”**

Segundo o autor, o projeto é o meio de não aceitar a realidade como se encontra. É em que devemos estabelecer as metas e os alvos para que transformemos o contexto atual numa outra realidade, num outro contexto mais adequado para os fins e desejos humanos. Ou seja:

A **utopia** será sempre algo realizável num futuro próximo mediante a ação transformadora do **trabalho**; dirigida para algo não existente, a **utopia** além de orientar a ação humana coletiva permite a crítica da realidade existente fornecendo pontos-de-referência para a avaliação do **presente** [...] É o **futuro** que deve orientar e conduzir a nossa ação presente. (VALE, 1995, p. 3, grifo do autor).

No que diz respeito à avaliação do projeto, Vale deixa claro que é instrumento fundamental quando se visa alterar a realidade existente. Sem essas informações adquiridas por meio da avaliação, não tem como avaliar os pontos falhos e os acertos para se buscar novas medidas em função das novas metas e objetivos estabelecidos. Para ele, a avaliação:

A verdadeira avaliação pressupõe uma dialética entre o **projeto atual** e o **projeto futuro**, entre o **tempo presente** e o **tempo futuro**, entre o **juízo de realidade** e o **juízo de valor**, entre o **fato** e o **valor**, entre **a realidade atual** e **a utopia potencial**, entre **a história presente** e a **história por fazer**. Tudo isso significa que para compreender adequadamente o sentido de um **projeto pedagógico** será necessário ter em mente **uma teoria da ação humana** que articula a **reflexão** e a **ação**, a **teoria** e a **prática**, o **trabalho material** e o **trabalho não-material**, o **atual** e o **potencial**, o **individual** e o **coletivo**, o **técnico** e o **político**, o **econômico** e o **cultural** e **assim por diante**. (VALE, 1995, p. 4, grifo do autor).

O PPP, segundo Vale, tem por obrigação sondar o futuro e informar a todos os membros participantes, os objetivos, metas que não foram alcançadas, mas que são desejados para o futuro. É necessário saber que tipo de profissional o mercado de trabalho necessitará nos próximos anos e a partir disso, elaborar seu PPP.

O autor sugere alguns pontos a serem refletidos ao se elaborar o PPP, como por exemplo: a) ter a consciência do profissional a ser formado para atender às exigências sociais futuras; b) ter a ação coletiva como um meio necessário para se atingir os objetivos propostos; c) ter as etapas a vencer; d) os meios a empregar; e) as decisões a tomar; f) os ajustes a fazer; g) os problemas a resolver; h) os recursos a providenciar e os resultados a avaliar (VALE, 1995, p. 5-6).

Pois, para uma boa elaboração do PPP, além destes questionamentos que deveriam ser feitos no processo de elaboração, há que se pensar também: para que serve este curso? E a quem serve este curso? Há que se ter uma proposta de formação. O PPP deverá segundo Vale: “articular as necessidades individuais de formação do aluno às necessidades sociais (coletivas) concretas. O projeto pedagógico terá de atender ao indivíduo concreto (o

aluno que se forma) e estar atento à questão da **relevância social** do curso.” (VALE, 1995, p. 6, grifos do autor).

Almeida (1995, p. 15, grifos do autor) nos chama atenção para o significado de “coletivo” na construção do PPP. Para ele: “o coletivo não é a soma de indivíduos, ao contrário, trata-se de um grupo em que cada indivíduo, apesar de desenvolver projetos pessoais, está comprometido com aquele projeto coletivo que é também institucional, no caso, o *projeto pedagógico*”.

Almeida (1995, p. 16) afirma ainda que, no caso das universidades estaduais paulistas, o modo como está estruturada a carreira acadêmica dos docentes, a pós-graduação os submete sem se dar conta, ao individualismo. Lembra que, para os docentes terem a sua progressão na carreira, só precisam de projetos individuais, além do fato de que são submetidos ao compromisso à pesquisa, tornam-se mais um obstáculo a real construção coletiva do PPP. Esta superação do individualismo e do autoritarismo é o que leva à construção do PPP.

Para Almeida, (1995, p. 17) o PPP é:

O currículo desde que ele não seja confundido com a grade curricular. Ela é o elenco das disciplinas organizadas de acordo com os períodos letivos do curso e acompanhadas da respectiva carga horária. É comum a compreensão dos dois termos como sinônimos, o que eles não são. O uso da grade curricular é restrito à administração, ela não apresenta dados relativos ao ensino.

Outro ponto a ser destacado pelo autor é sobre a participação dos alunos na elaboração do PPP. Segundo ele, a construção do PPP é de responsabilidade do corpo docente. A participação dos alunos só deverá acontecer quando essa contribuir de fato na elaboração, porque caso contrário, esta teórica democratização só refletirá a ação dos docentes ao usarem os alunos como porta-vozes, construindo uma maioria que na verdade, não existe.

Para ele:

O *projeto pedagógico* é a identidade do curso. Nele se estabelece o que todos os cursos têm em comum e se explicitam as peculiaridades que os distinguem dos outros os tornando únicos. Ele deveria servir de base para o estabelecimento das prioridades no âmbito da pesquisa e nortear os critérios para admissão dos docentes, mas como, em grande parte dos cursos, o *projeto pedagógico* não está explícito, as prioridades de pesquisa se sobrepõem ao ensino e os critérios para a admissão de docentes são fixados pelos departamentos e não pelos cursos. (ALMEIDA, 1995, p. 18-19, grifo do autor).

Logo:

A falta de clareza acerca do *projeto pedagógico* reduz o curso a uma grade curricular mal arranjada, uma vez que até mesmo as ementas, componentes da grade, perdem a sua razão de ser. A autonomia do docente é a justificativa perfeita para que estas situações sejam mantidas. (ALMEIDA, 1995, p. 19, grifo do autor).

Para Fusari (1995, p. 105-106), a discussão sobre o PPP no âmbito da Educação Superior de Ensino é rara. Segundo o autor, um bom PPP é quando nasce de uma leitura coletiva da realidade, tendo como base a explicitação das causas dos problemas, como também a situação específica no qual o fenômeno aparece. Os adjetivos *político* e *pedagógico* demonstram que o PPP não é isento de um pensamento político e tem um compromisso com o lado pedagógico, “é a ciência que orienta a prática dos docentes”.

Segundo o autor, para que o grupo envolvido na construção do PPP possa efetivamente praticar o planejamento, há que se construir a “cultura do planejamento”, subentendida como uma prática cotidiana, como uma reflexão acerca do trabalho docente, de suma importância na concepção e construção do PPP dos Departamentos e Cursos. (FUSARI, 1995, p. 103).

Passado o momento da problematização, Fusari discorre que, o próximo passo a ser tomado pelo grupo é a elaboração da concepção que o PPP vem a tomar e a redação do texto do PPP com base técnico-política. Na estrutura do PPP deverá apresentar, segundo ele: a) apresentação; b) justificativa; c) situação-problema; d) análise; e) objetivos e metas; f) propostas; g) equipe envolvida; h) cronograma e custos. (FUSARI, 1995, p. 105-106).

Para Fusari (1995, p. 106) o PPP na Graduação tende a funcionar quando:

- 1) Nasce das necessidades da prática pedagógica dos professores e alunos de um determinado curso;
- 2) O problema que procura superar é bem caracterizado, ficando claras suas causas e o contexto no qual se manifesta;
- 3) Conta com o envolvimento da maioria dos docentes, interessados em aperfeiçoar o trabalho do Departamento na articulação ensino-pesquisa-extensão;
- 4) É bem elaborado nos seus aspectos técnicos e indica um posicionamento político frente a uma determinada causa (por ex., a democratização do acesso e permanência, qualidade de ensino num determinado Curso);
- 5) Consegue implantar no Departamento uma cultura do planejamento como sinônimo de vivência de análise crítica do cotidiano do trabalho que está sendo desenvolvido;
- 6) O Departamento adota como prática a gestão democrática sintonizada com a própria vivência de redemocratização do país;
- 7) O grupo assume, realisticamente, que a concepção, elaboração e implantação de um Projeto Político-Pedagógico não se resolve mecanicamente todos os problemas vivenciados pelo Departamento nas ações de ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade;
- 8) Leva o grupo de professores dos cursos de graduação a comprometer-se teórica e praticamente com uma formação profissional do estudante, que articule cidadania consciente e competência profissional;
- 9) A equipe do Departamento percebe e assume que o Projeto Político-Pedagógico do Curso é na verdade uma construção permanente, o que significa assumir o valor do planejamento como processo que respalda a elaboração de bons planos e projetos;
- 10) Sua implantação é cuidadosamente acompanhada e avaliada nas suas diferentes fases. Os resultados da implantação de um determinado projeto devem ser registrados e publicados num documento que pode adquirir a forma de um relatório final.

Marin (1995, p. 77) define o PPP como: “um instrumento intelectual, um objeto social datado contendo opções explícitas para o trabalho educativo de uma escola, de um curso, de um segmento escolar num momento definido de sua trajetória”.

Segundo a autora, o surgimento do PPP no âmbito educacional pode ser justificado pela exigência de qualificação global e crescente aliado as mudanças de

perspectivas sobre a educação. No caso do Ensino Superior, o PPP surgiu para combater as características de fragmentação e descontinuidade encontradas nas estruturas de organização e funcionamento interno das instituições, conseqüências da implantação da Reforma Universitária de 1968, como por exemplo:

Departamentos universitários e as disciplinas são desconectados uns dos outros, como há superposição de conteúdos entre duas ou mais disciplinas ou, ainda, como os professores ministram nas suas disciplinas os assuntos relativos às suas pesquisas nem sempre pertinentes ou mais adequados àquela disciplina para a graduação. (MARIN, 1995, p. 77-78)

Quanto à finalidade do PPP, Marin (1995) afirma que tem por objetivo reorganizar as idéias e fatos relativos ao trabalho educativo. Sugere modificações substanciais no que se refere ao planejamento, execução e avaliação das atividades docentes e discentes. É um instrumento que garante que um determinado conjunto de temas e questões levantados pela instituição escolar como importantes na formação de seus alunos sejam abordados, tendo-os como eixos orientadores, mesmo que se depare com as diversidades inerentes a diferentes profissionais.

Em relação aos princípios norteadores que compõem o PPP, a autora discorre que não podemos perder de vista que, o que está em questão é a instituição escolar e como ela está inserida na sociedade e qual a sua concepção de mundo. Para tal, Marin (1995, p. 79) aponta alguns princípios que são importantes para essa construção: “globalização, articulação, equilíbrio e interdisciplinaridade”.

Mas, Marin (1995, p. 79) alerta que é necessário contrapô-los com questões como: “personalização, especialização, autonomia, liberdade”, pois essas idéias estão presentes na sociedade e aparecerão na discussão da elaboração do PPP. Pois se, não tomarmos cuidado ao discutir tais idéias, a visão global do curso pode desarticular-se, fragmentar-se. Para a autora há que encontrar um equilíbrio em relação a esses princípios para que o conjunto do curso ou da instituição não seja comprometido.

Referente à participação na construção do PPP, Marin (1995, p. 80) sugere três alternativas embasadas em três concepções diferentes. A primeira propõe a construção de um projeto prescrito externamente às instituições escolares. Pois, segundo a autora, no Brasil, em relação ao ensino superior, os projetos são baseados, em sua maioria, em uma concepção centralizadora, já que há órgãos centrais da administração educacional, que executam ações político-administrativas que prescrevem currículos mínimos obrigatórios para todos os cursos da mesma natureza.

A segunda alternativa, segundo a autora é aquela em que o PPP é elaborado por parte de órgãos internos à própria instituição, como por exemplo, câmaras de graduação, pós-graduação ou pró-reitorias e só depois apresentados aos professores e alunos.

A terceira alternativa proposta por Marin (1995, p. 80) é aquela em que todos os envolvidos na efetivação do processo educativo sejam os responsáveis pela construção do PPP. Com isso, propicia a imersão nas tarefas educativas e a crescente conscientização da importância do curso e do papel de cada um.

A estrutura do PPP, segundo Marin (1995, p. 81) deve conter:

Histórico, avaliação da trajetória ou justificativa a partir de um quadro configurador da situação em que se insere a proposta; visão de Homem articulada à visão de mundo e sociedade como embasamento para o perfil de profissional que se almeja obter ao final do processo educativo; eixos em que se assentam as proposições feitas a seguir na estrutura curricular com as experiências a serem vividas por todos os envolvidos, sua integralização e exigência a serem cumpridas, além de aspectos de acompanhamento e avaliação da proposta.

Para Masetto (2003, p. 60, grifos do autor), o PPP:

O Projeto Político Pedagógico é o subconjunto mais importante do PDI³ na medida em que organiza e consolida a programação das atividades

³ Segundo Masetto (2003, p. 60), o PDI é o Plano de Desenvolvimento Institucional exigido pelo MEC que corresponde ao plano estratégico da Instituição. Define também, os objetivos de uma Instituição e princípios educacionais orientadores de suas atividades, demonstrando que há os meios e recursos necessários tanto para cumprir as atuais metas como prever possíveis desdobramentos de suas atividades, os meios e recursos necessários.

acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, dos cursos de graduação, especialização e pós-graduação, bem como orienta a política de contratação de docentes e funcionários, o aperfeiçoamento e desenvolvimento deles, o processo de seleção dos candidatos e a infra-estrutura acadêmica, administrativa e pedagógica.

Dizemos que 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 em que vivem, trabalhando como profissionais ou pesquisadores ou cientistas, desenvolvem sua participação e seu compromisso com a transformação da qualidade de vida dessa sociedade.

Masetto (2003, p. 60-61) afirma que, em relação ao ensino superior, o PPP é a organização interna da Instituição, é o responsável por definir o perfil do profissional desejado, a visão de mundo, de sociedade, planeja os cursos, atividades, tenta superar a fragmentação existente entre as áreas de conhecimento, contrata os professores e administra os recursos necessários para seus objetivos propostos, ou seja, tudo o que for relacionado à infra-estrutura para que o curso possa ter o seu andamento natural.

O PPP tem que se organizar de uma forma orgânica e articulada em função dos objetivos e metas que foram estabelecidos pelo grupo, segundo Masetto, pois tudo tem que estar perfeitamente sintonizado para que o curso funcione, como: professores, horários de disciplinas, carga horária, alunos, infra-estrutura, política de titulação, promoção na carreira, políticas de ensino, política de informática, formação continuada de professores, etc.

Segundo o autor, o PPP necessita que todos os membros do curso participem, trazendo suas colaborações e problemas apresentados pelo curso. É um processo dinâmico de ação e reflexão entre os membros, procurando diminuir dessa forma, as distâncias entre valores, a articulação do que se deseja em relação à realidade em que o curso vive naquele momento.

Masetto (2003, p. 62) afirma que, os responsáveis pelos cursos de graduação têm a dever mediar o processo de construção coletiva do PPP. Isso não significa, segundo o

autor, que o responsável por essa mediação deverá selecionar um grupo e este grupo construir o PPP, e sim, ser construído por todos.

Além disso, o autor salienta a importância de uma gestão na construção, implantação e avaliação do PPP no curso. Para Masetto (2003, p. 62):

A gestão pedagógica do projeto significa fazer uma mediação entre o que se discutiu e planejou e sua concretização na prática. É essencial abrir espaços para que prossigam as reflexões e discussões coletivas que dão sustentabilidade ao processo de implantação do projeto, ou seja, mudar o que precisa ser mudado e manter o que precisa ser mantido.

Com isso, pode-se afirmar que o fato de se ter um PPP não garante, por si só, as mudanças necessárias no âmbito escolar. Para tal, é necessário que se tome o PPP como um planejamento revestido de flexibilidade e de dinamicidade, tendo como foco principal o resgate da cidadania e da autonomia, mas não somente em relação ao alunado, mas também; com relação aos professores e a comunidade como um todo.

2.2) O Projeto Político-Pedagógico de 1994 do Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília

O propósito deste estudo é analisar os principais aspectos, concepções e dimensões do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da FFC da UNESP/Marília, enfocando a construção coletiva. A escolha do PPP de 1994, como já foi dito anteriormente, se deve ao fato que, anterior a 1994 não havia um PPP nesse molde, ou seja, dentro de uma concepção que visa elaborar um instrumento que possa solucionar problemas, possibilitar meios de atender às necessidades detectadas naquele determinado momento histórico dentro do curso, com a preocupação de construí-lo coletivamente visando uma melhor formação do seu profissional, as discussões sobre a sistematização teórica sobre o PPP na educação básica começou a ganhar espaço no Brasil a partir da década de 1990.

Como visto anteriormente, o PPP-Ped-FFC surgiu para continuar os trabalhos e discussões da reestruturação curricular do Curso de Pedagogia iniciada em 1990 visando melhorar a estrutura curricular do curso. O PPP-Ped-FFC entrou em vigor a partir de 1995 e se estendeu até 2006, o seu último ano, pois, em 2007 começou a vigorar um novo PPP. A proposta de análise desse estudo caracteriza-se por uma análise documental. O PPP-Ped-FFC está dividido da seguinte forma:

a) Composição do Conselho de Curso

O Conselho de Curso era composto por 04 (quatro) representantes docentes e 04 (quatro) representantes discentes. Com base nesta organização, podemos notar que há indícios de uma organização paritária, onde haveria espaço e voz para todos, mostrando que, o PPP-Ped-FFC não foi elaborado por órgãos centrais para ser posteriormente apresentado aos professores, e sim, surgiu do próprio curso, de seus membros envolvidos, ou seja, professores e alunos.

b) Apresentação

Em sua apresentação, o PPP-Ped-FFC propôs a criação das condições necessárias para continuar o processo de implantação da reestruturação do curso iniciada em 1990, uma maior articulação e avaliação do mesmo e, por conseguinte, a construção de um PPP mais orgânico para o ano de 1995. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO⁴, 1994, p. 02).

Para a realização da construção do PPP, realizaram-se reuniões com o próprio Conselho de Curso, nas quais se notou que necessitariam de mais tempo hábil para a

⁴ Para as próximas citações de Projeto Político Pedagógico, usaremos apenas a sigla PPP.

construção de um PPP mais orgânico e, por isso, decidiram explicitar apenas algumas das atividades que julgavam ser viáveis de se concretizar, como por exemplo: debates com os chefes de Departamentos e a solicitação dos projetos nas áreas de ensino e pesquisa aos Departamentos de Didática, Psicologia da Educação e Administração e Supervisão Escolar (PPP, 1994, p. 02).

Para a construção de um PPP mais orgânico, necessitaria de um processo de avaliação do curso que deveria ter ocorrido no 2º semestre de 1993. Porém, essa avaliação não ocorreu porque segundo o PPP (1994, p. 02): “praticamente, o Conselho de Curso de Pedagogia não funcionou de janeiro a julho de 1993. Dificuldades ao nível das condições estruturais e no relacionamento do Conselho com os Departamentos levaram, o então Conselho a renunciar”.

A explicação para a renúncia do Conselho de Curso de Pedagogia deu-se pelo fato de que, a Coordenação do Conselho de Curso de Pedagogia era responsável por quatro departamentos, nove habilitações, além do alunado e pela vasta documentação que acabou por inviabilizar o envolvimento necessário com relação às questões mais amplas do curso. Com isso, a situação tornou-se insustentáveis, pelos seguintes motivos:

- Para responder a essas demandas, o Conselho conta com uma infraestrutura precária (falta de local adequado, falta de arquivo, falta de computador, etc.), agravado pela falta de tempo de seus membros para orientar devidamente o funcionário que atende aos conselhos de curso na realização das tarefas inerentes à função;
- os representantes docentes além de responder por este Conselho continuam envolvidos com as atividades de docência, pesquisa, extensão e outras funções administrativas na unidade;
- existem atualmente duas estruturas curriculares simultâneas, o que gera uma série de problemas agravados pela falta de uma memória do Conselho que possibilite a continuidade do trabalho entre as gestões;
- ocorreram dificuldades extras na elaboração do horário do Curso de Pedagogia, pela inflexibilidade de alguns professores e departamentos, gerando desrespeito, pressões e ameaças sobre os membros do Conselho;
- há falta de uma definição mais clara da divisão de responsabilidades entre o Conselho de Curso e os Departamentos, o que acarreta um desgaste entre essas duas instâncias, em prejuízo do Conselho que não tem instrumentos para implementar as decisões que lhe competem.

Face ao exposto, consideramos que os objetivos de melhoria do curso, que nos levaram a assumir esse Conselho, estão comprometidos, razão pela qual estamos renunciando coletivamente ao mandato de representantes docentes junto ao Conselho de Curso de Pedagogia (Guichê n. 1.181/93 – 23/03/93. Anexo B)

Dessa forma, não há como se pensar numa reestruturação curricular do Curso de Pedagogia de qualidade, se a Coordenação de Curso é responsável por quatro departamentos, por nove habilitações e conta com apenas um funcionário para responder por todas as questões inerentes ao curso, além da falta de infra-estrutura e tecnologia para comportar todo esse aparato que é de suma importância para a vida de um curso.

Os problemas gerados pelas duas estruturas curriculares em 1993 ocorreram porque a reestruturação curricular do Curso de Pedagogia só aconteceu em 1990, entrando em vigor a partir de 1991 com a Resolução UNESP n. ° 15, de 22 de março de 1991. Ou seja, até 1991, havia ainda, alunos que freqüentavam o curso de acordo com a Resolução UNESP n. ° 18, de 16 de julho de 1979, que estabelecia a estrutura curricular do Curso de Pedagogia.

A falta de clareza e comunicação em relação às responsabilidades do Conselho de Curso e os Departamentos pode ser um dos responsáveis pela falta de clareza quanto à formação de seu profissional, ora justifica-se formar o professor para a educação básica, ora pedagogo, ora o especialista, e num segundo momento, denomina-os como o mesmo profissional, ou seja, o professor voltado à educação básica, ao ensino fundamental.

No mês de junho de 1993, por meio de uma Assembléia dos Professores do Curso de Pedagogia, decidiu-se reorganizar o Conselho de Curso que teria como membros: representantes de cada Departamento e alunos. O novo Conselho de Curso iniciou suas atividades a partir do mês de agosto e tinha como objetivo: “reorganizar o Conselho, colocar em dia a documentação atrasada, ordenar minimamente a vida do curso e buscar canais de comunicação com os Departamentos.” (PPP, 1994, p. 02).

A partir disso, organizaram o PPP-Ped-FFC contendo apenas os elementos básicos para a sua construção: os objetivos e princípios, as atividades elaboradas pelo Conselho e Departamentos, além de um calendário de atividades a serem realizadas no decorrer do ano de 1994. (PPP, 1994, p. 02). Ou seja, os pontos que Masetto (2003) havia indicado para a construção do PPP como: contratação de professores, carga horária das disciplinas, política de informática, promoção na carreira, política de titulação, formação continuada de professores não constam na elaboração do PPP-Ped-FFC.

c) Razões que nortearam as mudanças propostas para o curso, quando da reestruturação, objetivos e princípios

Os objetivos e princípios expostos no PPP-Ped-FFC são os mesmos utilizados na construção da Resolução UNESP n. 15, de 22 de março de 1991, com a justificativa de que “esse deve ser o pano de fundo de qualquer projeto pedagógico do curso” (PPP, 1994, p. 02).

A justificativa da elaboração do PPP foi a necessidade sentida pelos membros do curso, professores e alunos, de uma nova revisão de objetivos, uma reestruturação. Definiu-se, então, o perfil do profissional a ser formado pelo curso como:

Propõe-se formar o professor enquanto profissional do ensino, ou seja, formar o profissional que exerce e responde pela educação desenvolvida no âmbito da escola. Propõe-se igualmente, formar especialistas nas várias áreas da atividade educativa – o administrador escolar, o supervisor pedagógico, o orientador educacional e o especialista em educação especial.

Vendo na expressão “educador” um chamamento ético e um chamamento à responsabilidade social da profissão, e considerando ao mesmo tempo ser um termo de grande abrangência, desde que todo ser humano é educador no seu contato com o outro, optou-se pela expressão “professor” visto como **profissional do ensino** que vive parte do seu dia ligado a uma ação pedagógica dentro de uma instituição escolar. A formação do professor crítico, criativo, competente e comprometido com a tarefa a realizar, é o objetivo visado.

Quanto aos especialistas pretende-se uma formação de natureza compreensiva e não fragmentada, tecnicista, individualista. Procura-se alcançar uma formação que privilegie o “**fazer pedagógico**” da escola e que

possibilite uma ação conjunta destes profissionais, voltado para o coletivo. (PPP, 1994, p. 3, grifo do autor).

Por formação, o PPP compreende:

Aceita-se o desenvolvimento total, completo e harmonioso que envolve a aquisição de conhecimento, atitudes e habilidades, no caso, referentes à educação em geral e ao processo ensino-aprendizagem que acontece na escola, na sala de aula, em particular. A Técnica, a criatividade e o comprometimento com a educação enquanto prática social, são alvos perseguidos, se “saber fazer” no ensino é necessário, imprescindível se faz saber “por que”, “para que” e “a quem” ensinar. Isto requer aprendizado lento e contínuo, a médio e a longo prazo com vista a um aprofundamento crescente do significado da prática e dos modos alternativos de fazê-la. Busca-se assim uma ação pedagógica tecnicamente competente e que politicamente garanta o acesso e a permanência na escola (principalmente na escola de 1º grau) das camadas populares e um ensino básico unitário à toda a população brasileira. (PPP, 1994, p. 3).

A respeito do profissional a ser formado pelo curso, podemos notar que foi criada a partir de um desenvolvimento total, completo e harmonioso que requer a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades em relação à educação em geral e ao processo de ensino-aprendizagem que ocorre nas escolas, em específico, nas salas-de-aula. Como pode ser visto, o aprendizado seria lento e contínuo para que se pudesse alcançar uma ação pedagógica competente que desse as condições necessárias para garantir ao alunado, o acesso e a permanência durante a sua vida escolar na educação básica. Mas, aprofundaremos a questão sobre a formação do profissional da educação no próximo capítulo.

Para tal, o PPP definiu como eixos curriculares, o ensino e a aprendizagem por meio de uma formação básica do profissional com base nas ciências fundamentais da educação; a seqüência e a horizontalidade das disciplinas; uma visão de totalidade e não fragmentada; a superação da dicotomia entre teoria e prática por intermédio da realização das atividades de contato com a realidade nos dois primeiros anos do curso; desenvolvimento dos estágios supervisionados e do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. (PPP, 1994, p. 4).

Em relação aos objetivos, o PPP centrou-se no perfil do profissional a ser formado pelo curso e deveria apresentar as seguintes características:

- a) ser capaz de compreender a realidade educacional brasileira, bem como a peculiaridade que esta assume regionalmente, e articular a educação com esse contexto mais amplo da sociedade;
- b) estar em condições de propor alternativas para obter os melhores resultados possíveis da escola que temos, ao mesmo tempo que se encaminham providências para transformá-la na escola que queremos ou seja, uma escola efetivamente pública e democrática;
- c) conhecer os diferentes estágios de desenvolvimento dos educandos quanto aos aspectos cognitivos, sócio-afetivos e físicos-motores, a fim de orientar convenientemente o processo de ensino-aprendizagem;
- d) dominar perfeitamente a estruturação dos conteúdos a serem desenvolvidos, para garantir a competência técnica necessária à abordagem das metodologias relativas a esses mesmos conteúdos;
- e) compreender a natureza da escola enquanto instituição, numa sociedade historicamente determinada, na busca de superação de uma prática pedagógica parcial, individualista, conformista. (PPP, 1994, p. 4-5).

Com base nesses objetivos, o PPP-Ped-FFC procurou precisar de uma melhor forma os objetivos de sua estrutura curricular e definir a partir de então, alguns princípios norteadores para a sua organização. Ficou definido da seguinte maneira:

- a) O núcleo fundamental do curso deve **voltar-se para a formação do professor**;
- b) O curso terá como ponto de partida a formação teórico/prático do pedagogo (professor ou especialista em Educação) que busca superar os problemas da prática pedagógica da escola pública brasileira;
- c) A integração das disciplinas deveria resultar de um trabalho coletivo que fosse capaz de articulá-las tanto vertical quanto horizontalmente, conferindo-lhes uma seqüência e coordenação adequada entre as disciplinas;
- d) No decorrer do curso, os Departamentos de Ensino e o Conselho de Curso deveriam buscar a real articulação das disciplinas curriculares oferecidas ao ensino de 1º e 2º graus por meio de projetos de trabalho em parceria às redes públicas de ensino estadual e municipal, assim como uma possível criação de uma escola de aplicação;
- e) o curso deveria oferecer aos seus alunos atividades de contato com a realidade educacional para que pudessem conhecê-las e propor alternativas para a sua transformação;
- f) a elaboração de um trabalho de conclusão de curso visando a iniciação à pesquisa em educação. (PPP, 1994, p. 4-5).

Para que estes princípios fossem realizados, organizaram-se reuniões periódicas entre os professores e alunos pelo Conselho de Curso com o objetivo de: avaliar o conteúdo desenvolvido em cada disciplina, definir quais eram os principais eixos temáticos para sua

articulação e seqüenciação dentro da estrutura curricular, discutir as propostas de atividades de contato com a realidade e a questão da obrigatoriedade do TCC. A avaliação seria realizada pelo núcleo central do curso, os professores e o corpo discente.

d) Metodologias de Ensino Conforme a Natureza de Assunto Abordado: atividades, avaliação, calendário e atividades programadas pelos Departamentos

Em relação às atividades descritas no PPP-Ped-FFC, elas se subdividem em: a) atividades programadas pelo Conselho de Curso; b) atividades curriculares significativas e atividades a serem desenvolvidas visando à interligação entre as disciplinas. Lembrando que, as atividades aqui elencadas foram descritas no PPP-Ped-FFC como as atividades que seriam viáveis de realização para aquele determinado momento, e que, na elaboração de um PPP mais orgânico para o ano de 1995, outras atividades comporiam e complementariam o PPP.

Quanto a atividades programadas pelo Conselho de Curso encontramos a orientação de matrícula voltada aos alunos do 2º ao 4º ano e aos alunos do currículo antigo. Aconteceria no início do ano, com atendimento individualizado e além dos membros do Conselho, os professores também seriam indicados para realizar esta tarefa. (PPP, 1994, p. 7).

Nas atividades curriculares significativas estão: a) o uso da biblioteca, incentivando inclusive os calouros por meio de um contato programado; b) aulas; c) Semanas de Estudos ou semelhantes. O PPP-Ped-FFC destacou a Jornada Zilda Feres, um evento interdisciplinar promovido pelo Departamento de Administração e Supervisão Escolar, em conjunto com os cursos de Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais, a Jornada Pedagógica e a Semana da Faculdade. (PPP, p. 6).

Já as atividades que visam à interligação entre as disciplinas encontram-se: a) Atividades de Contato com a Realidade; b) Trabalho de Conclusão de Curso; c) avaliação das disciplinas e do curso.

As Atividades de Contatos com a Realidade tem por objetivo articular a teoria e prática, possibilitando ao aluno conhecer a realidade por meio de um instrumental de análise. Essas atividades consistem em entrar em contato com as diversas experiências educacionais existentes na cidade e na região, organizada em grupos e com assessoria dos professores. Pode-se citar como exemplos de atividades de contato: escola de ensino fundamental e médio, escola centro/periferia, escola pública/particular, escola da zona rural, supletivos, APAE, etc. (PPP, 1994, p. 16-17).

O TCC é um trabalho escrito, elaborado pelo aluno concluinte sobre um assunto específico de educação por ele escolhido. Tem como pontos centrais possibilitar ao aluno a chance de articular ou confrontar a teoria e prática e iniciá-lo no processo de pesquisa. Ele é optativo. Há um professor que coordena os trabalhos de TCC e cada aluno terá um professor-orientador na construção de sua pesquisa. (PPP, 1994, p. 18).

Em relação à avaliação do curso, disciplinas, o PPP-Ped-FFC organizou reuniões com os professores de 1º e 2º anos, professores de cada uma das habilitações e professores responsáveis pelos estágios para buscarem uma maior articulação entre as disciplinas, e no caso dos estágios, construir projetos que se integrem cada vez mais com a rede pública municipal e estadual de ensino.

Referente à avaliação do rendimento escolar, ficaria a cargo de cada docente desde que buscasse formas diversas para realizá-lo. Já na avaliação do ensino e do curso, a maneira de realizá-las e implantá-las nasceria de uma discussão articulada entre o Conselho de Curso e os Departamentos, contando ainda com o apoio da Comissão de Ensino Local.

O calendário é composto por atividades que aconteceriam no decorrer do ano de 1994 e podemos destacar como pontos mais importantes: em abril seria retomada a discussão com os Departamentos sobre a questão da avaliação das disciplinas e do curso. Em maio, organizou-se a reunião com os professores de cada habilitação visando à interligação das disciplinas. Em junho, programou-se a avaliação dos Planos de Ensino de cada série. Agosto organizou-se a reunião com os professores dos 1º e 2º anos para discutir a articulação das disciplinas. Em novembro, aconteceria uma nova avaliação das disciplinas e do curso e avaliação do Plano de 1994 e a elaboração de um novo planejamento para 1995. (PPP, 1994, p. 9-10).

Quanto às atividades programadas pelos Departamentos, o Departamento de Administração e Supervisão Escolar enviou o seu projeto ao Conselho de Curso e fora anexado ao PPP-Ped-FFC, mas o Departamento de Psicologia da Educação havia entendido que, num primeiro momento, o Conselho de Curso elaboraria o PPP para ser posto em discussão para, posteriormente, cada Departamento enviar o seu projeto. Com isso, o Departamento de Psicologia da Educação não enviou o seu projeto e o PPP-Ped-FFC ficou sem ele. O Departamento de Didática também não enviou o projeto por escrito, embora tivesse retomado as discussões e a elaboração. (PPP, 1994, p. 10). Com isso, podemos notar, mais uma vez, a falta de comunicação, de entendimento entre Conselho de Curso e Departamentos.

Vale (1996, p. 52) discorre que reestruturar um curso não é uma tarefa fácil, pois alterar uma prática que já está estabelecida há tanto tempo significa fazer modificações mais profundas que podem gerar obstáculos como: não ter um grupo coeso capaz de liderar as alterações exigidas para aquele determinado momento, dificuldades de ordem administrativa ou conjuntural, ter a consciência de que estas transformações não compensariam os desgastes físicos e emocionais, os transtornos administrativos e os esforços coletivos do grupo

envolvido. Segundo ele, às vezes, a mudança é utilizada como uma forma de estratégia de governo: muda-se para recompor o poder.

A questão da mudança organizacional para o autor, passa necessariamente pelo conflito essencial entre a necessidade de alterar a organização para atender às exigências da sociedade e a necessidade de cada um manter a sensação de segurança profissional.

No que diz respeito à universidade a mudança organizacional, segundo Vale (1996, p. 53), passa pela questão da relação dialética entre o institucional e o pessoal. O Coordenador de Curso sozinho não conseguiria realizar as transformações necessárias dentro da grade curricular, necessitaria do esforço coletivo. Ele seria o responsável pela criação das condições necessárias para que se pudesse manter os diálogos com os diferentes Departamentos de Ensino.

Para ele, as disciplinas de um Curso adquirem a sua importância decisiva nesse processo de transformação quando são refletidas com base no profissional que se quer formar e na relevância social que este Curso tem. Dessa forma, o profissional formado pelo curso deveria sair com algumas qualidades como, por exemplo: a) conhecimento sólido na sua área de atuação; b) interesse no seu auto-aperfeiçoamento a fim de garantir a qualidade de seus serviços; c) consciência da importância social da profissão como uma possibilidade de desenvolvimento individual e coletivo e a luta por uma sociedade mais justa e igualitária. (VALE, 1996, p. 55-56).

A estrutura curricular é então, para Vale, o ponto central do PPP. É nela que se articulam os conteúdos que garantirão a formação de um profissional competente. Nela está o mínimo de conteúdo disciplinar que deverá ser assimilado pelo futuro profissional, pois é ela quem garante o elo entre a teoria e a prática.

Para que esta articulação ocorra, o autor discorre que temos que trabalhar com os núcleos temáticos, pois são eles que definem o perfil do curso. Eles são frutos de pesquisas e

debates com o intuito de tentar selecionar as disciplinas e conteúdos que são efetivamente relevantes e úteis para a maioria dos profissionais que serão formados e pelas pessoas que estão ligadas ao setor. Segundo o autor:

Os *núcleos temáticos* serão, enfim, os grandes marcos definidores que orientarão o processo de formação profissional, a investigação necessária e a extensão consciente; definirão, em suma, a fisionomia do curso incluindo as prioridades, os conteúdos disciplinares, a interdisciplinariedade e a rede de disciplinas intercomunicativas. Os *núcleos temáticos* serão determinados pelo coletivo de Educadores a quem caberá dar sentido e significado à prática educativa. Tarefa por demais difícil uma vez que a prática imperante privilegia o trabalho isolado, individual, centrado na realização pessoal e na iniciativa particular de cada docente. Há de haver, entretanto, um esforço contínuo e persistente na direção do trabalho coletivo que congregue esforços e conduza a resultados mais consistentes e duradouros. (VALE, 1996, p. 56-57, grifo do autor).

Vale (1996) salienta que cada curso pode pensar em vários núcleos temáticos articulados, desde que se dosem as alterações curriculares segundo as condições próprias intransferíveis. O ponto mais difícil nesse processo, segundo ele é a criação coletiva de uma estrutura curricular que consiga articular o conhecimento atual com o conhecimento necessário para um futuro não muito distante. Para isso, a estrutura curricular do curso precisaria estar embasada em fins e valores que orientem a ação humana, mas, além disso, precisaria atender a outras exigências como:

- captar, através de análise percuciente, as necessidades e interesses das populações que, afinal, custeiam a Universidade;
- ter sempre presente a natureza da área de conhecimento e as relações entre teoria e prática;
- pensar a estrutura de cada disciplina do currículo e a interdisciplinariedade com base em *núcleos temáticos* claramente definidos;
- utilizar métodos e técnicas de aprendizagem vivos e sintonizados com o contexto e que possibilitem a apropriação/assimilação do saber relevante com base em problematizações contextuais;
- articular as disciplinas de modo orgânico levando em consideração: **1)** a importância teórico-prática de cada uma em relação aos núcleos temáticos básicos do curso e **2)** a consciência de responsabilidade social da instituição formadora. (VALE, 1996, p. 61, grifo do autor).

Deste modo, a estrutura curricular para Vale é, entre outras coisas, evidenciar como é que as disciplinas relacionam-se entre si numa determinada área de conhecimento ou

conteúdos dentro de cada disciplina. Ela é fundamental para o planejamento curricular e para o plano de ensino de cada disciplina. Para que se garanta o mínimo de conteúdo disciplinar à apropriação do conhecimento relevante, o autor discorre que seria interessante:

- selecionar as *disciplinas nucleares* que definirão o curso e que levarão à formação teórico-prática do aluno. Ao mesmo tempo, será de todo conveniente que se determine as *disciplinas complementares* que darão o acabamento instrucional à formação do profissional. Não será a quantidade de disciplinas que determinará a organicidade do curso, mas a *articulação* delas em função **1)** da *relevância científica e técnica* para a formação profissional; **2)** dos *núcleos temáticos* definidos e estabelecidos pelo coletivo de professores e alunos e **3)** de *fins e valores* que orientem a ação pedagógica em direção à construção de uma sociedade menos injusta e mais solidária;
- determinar o *conteúdo programático* de cada disciplina em função dos grandes núcleos temáticos sem perder de vista a interdisciplinariedade;
- articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão como totalização de ações e procedimentos que conduzem à formação, tanto quanto possível, multilateral (*abrangente, mas não superficial*) do aluno e
- articular a formação profissional ao *projeto pedagógico* que contemple as exigências do conhecimento rigoroso (internas ao curso) às exigências do contexto (externas ao curso). A articulação orgânica do projeto pedagógico e da estrutura curricular em função da *formação multilateral do futuro profissional* será fundamental para o planejamento, a execução e a avaliação dos diferentes cursos dentro da Universidade compromissada com o futuro do país. (VALE, 1996, p. 62-63, grifo do autor).

Em relação à parte didática, Vale sugere que a estrutura curricular de um curso seria mais bem organizada e visualizada se utilizasse as “teias de significação” que mostrasse da melhor forma possível, as relações estruturais entre temas e disciplinas a partir de núcleos temáticos tendo como base o teórico-prática de cada disciplina voltada para a solução dos problemas postos pela prática social. A teia de significação deverá segundo o autor:

Articular as disciplinas aos temas e estes ao núcleo temático; de igual modo, o núcleo temático escolhido determinará os temas e estes condicionarão as disciplinas num processo simétrico e dialético. A *teia de significação* terá que evidenciar de maneira clara e precisa as relações fundamentais entre o núcleo temático, os temas e as disciplinas de tal forma que o conhecimento significativo seja distribuído ao longo da rede sem preocupação de hierarquização ou subordinação; o fundamental será evidenciar as conexões essenciais que evidenciem o aspecto *molar e molecular* do conhecimento; será preciso não perder de vista o fato de que todo processo formativo é, antes de tudo, um processo de totalização de conhecimentos estruturados não se confundindo com mero somatório de informações. Conhecer é, em última

instância, apreender o significado de um objeto, fenômeno ou evento em suas *relações essenciais* com outros objetos, fenômenos ou eventos. É evidenciar a estrutura como feixes de relações significativas. (VALE, 1996, p. 64, grifo do autor).

Com relação aos pontos sugeridos por Vale (1996) para a construção de um PPP, podemos notar no PPP-Ped-FFC que há uma consciência do profissional a ser formado pelo curso, que deveria voltar-se fundamentalmente à formação do professor. O PPP-Ped-FFC também está ciente dos problemas que cercam o curso, como: a falta de articulação entre as disciplinas e a dicotomia entre teoria e prática. Sugere-se também, os meios a solucionar tais problemas, como as reuniões com os professores de 1º e 2º anos, professores de cada habilitação e professores responsáveis pelos estágios, mas não conseguem solucioná-los de fato, embora pudesse se notar o esforço do grupo responsável pela construção do PPP.

O problema de não conseguir superar a falta de articulação das disciplinas e a dicotomia entre a teoria e prática, talvez estivesse relacionado ao grupo que, por mais que se notasse uma intenção de solucionar os problemas do curso, o grupo não conseguia uma harmonia com o Conselho de Curso.

Como vimos no decorrer do capítulo, a falta de comunicação, de entendimento entre Conselho de Curso e Departamentos influenciou na construção desse PPP, pois como Fusari (1995) salientou anteriormente, há que se ter o envolvimento dos docentes, dos departamentos durante todo o processo de construção do PPP e não foi o que aconteceu.

Os departamentos mantiveram-se um pouco distantes em relação à construção desse PPP, não aconteceram as discussões com todos os membros presentes, ou seja, representantes de cada departamento e alunos; pois se tivesse ocorrido, o Conselho de Curso não teria motivos de solicitar aos departamentos os seus projetos e tampouco, ficariam sem constar no PPP-Ped-FFC.

Segundo Fusari (1995), a implantação do PPP deveria ser acompanhada e avaliada nas suas diversas fases e os resultados dessa avaliação deveriam ser registrados na

forma de um relatório final. A avaliação do PPP-Ped-FFC deu-se por meio de um Ofício da Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD), Maria Aparecida Viggiani Bicudo em 1994.

A Pró-Reitora em seu ofício afirmou que para poder se pensar num perfil de profissional a ser formado pelo curso, dever-se-ia pensar numa visão de educação e atrelado a isso, incluir a grade curricular no PPP para que se pudesse avaliar melhor, a coerência entre o perfil do profissional a ser formado e a estruturação do curso. A não inclusão da grade curricular no PPP não viabilizou a avaliação da sequenciação das disciplinas e as suas horizontalidades, que tinham como objetivo dar a organicidade do currículo.

Segundo a Pró-Reitora (1994), quanto à organização do curso, pode-se notar a ênfase dada às ciências fundamentais da educação encontradas nas disciplinas que compõe a parte comum da estrutura curricular.

A Pró-Reitora (1994, p. 79) afirma ainda no documento sobre a importância da reflexão sobre o que vem a ser as atividades curriculares significativas tendo como referência os objetivos propostos para o curso e para o perfil do profissional a ser formado por ele. Desta forma, é de fundamental importância que se distinga as atividades curriculares obrigatórias das não obrigatórias.

Desenvolver meios de estimular a participação e avaliação do desenvolvimento das atividades seria a segunda parte da reflexão, pois, subentende-se que em relação às atividades obrigatórias e seus meios de avaliação já estivessem sendo objeto de discussão anual por causa da aprovação dos planos de ensino.

A mesma preocupação deveria se ter, segundo a Pró-Reitora (1994, p. 79), em relação à escolha dos temas a serem objetos de debates com o intuito de interligar as disciplinas, pois, a escolha de um tema sem a preocupação de se ter uma dinâmica de discussão, poderia apenas apontar um consenso sobre a necessidade de uma articulação, mas sem mostrar meios reais para atingir tal objetivo.

A Pró-reitora coloca em discussão no ofício em que dá o seu parecer que o PPP-Ped-FFC deveria ter uma política mais clara sobre a Iniciação Científica, pois a pesquisa aparece no PPP como uma atividade docente. Se o curso tem por objetivo formar o professor enquanto um profissional do ensino, subentende-se que quanto mais ele estiver envolvido com a pesquisa, desde a graduação, esse objetivo será mais facilmente atingido.

Com relação à solicitação feita aos Departamentos para que entregassem seus projetos, a Pró-Reitora (1994, p. 79-80) afirma que só teria sentido se o Conselho de Curso assumisse o seu papel como Coordenador do PPP porque não adiantaria apenas reunir as propostas departamentais do curso, mas sim, que apresentassem propostas e articulassem a reflexão dos Departamentos sobre as questões propostas.

Pois, por mais que cada Departamento tenha a sua especificidade seria necessário que o PPP não se constituísse apenas numa somatória de projetos departamentais, mas que se apresentasse enquanto uma articulação da reflexão sobre o ensino porque quando o Conselho de Curso consegue se pautar nesta concepção, ele supera o nível estritamente organizador e burocrático e assume o papel de repensar contínuo do processo de formação do profissional.

Com isso, podemos notar que os Departamentos não conseguiram implantar uma cultura do planejamento com o intuito de realizar uma análise crítica do trabalho realizado diariamente, nem tampouco, perceberam que todo o processo de construção e implantação do PPP no curso não resolveria em curto prazo, todos os problemas departamentais em relação às ações de ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade, como sugeriu Fusari (1995) ao levantar questões como essas, com o intuito de fazer com que o PPP efetivamente funcionasse dentro de um curso de graduação.

A Pró-Reitora tratou ainda no ofício, a importância de se programar e desenvolver atividades que articulassem a graduação com as escolas de 1º e 2º graus com o objetivo de oferecer formação continuada aos professores delas. Além disso, ressaltou a importância da

Iniciação Científica, afirmando que ela já faz parte da atividade formadora do aluno, e por isso, deveria ser articulada ao PPP.

Em 1995 houve um acompanhamento e avaliação dos Cursos de Graduação da UNESP promovido pela Pró-Reitoria de Graduação, resultado do “Programa Qualidade do Ensino da Graduação” no qual receberam em 1994 dos Coordenadores de Curso, os projetos pedagógicos para análise de uma equipe multidisciplinar de professores e de assessores acadêmicos da Pró-Reitoria, com a orientação da Pró-Reitora, Maria Aparecida Viggiani Bicudo.

Nessa avaliação, a Pró-Reitora (1995, p. 75) reforça a necessidade de uma política mais clara sobre a relevância da Iniciação Científica e da importância da inclusão da grade curricular no PPP.

A avaliação geral dos Cursos de Graduação da UNESP realizada pela Pró-Reitora (1995, p. 79) afirma que, o fato de ter tido cursos que elaboraram o seu PPP dando conta de suas propostas, significa que estes cursos estão em busca de sua definição, de seu perfil, levantando os problemas do curso e procurando saná-los.

A análise dos projetos permitiu, segundo a Pró-Reitora (1995, P. 79), levantar pontos relevantes a ser pensados pelos cursos, tais como:

- articulação entre as Disciplinas, as Disciplinas de Conteúdo Específico, as de Conteúdo Pedagógico, a Prática de Ensino e as Atividades Dirigidas para a Formação Continuada do Professor e para a Escola de 1º e 2º graus;
- perfil do professor;
- definição de Bacharelado Acadêmico e de Licenciatura;
- avaliação do curso em suas diferentes perspectivas.

Com relação à avaliação dos Cursos de Graduação com o intuito de buscar uma melhoria de qualidade, alguns pontos para reflexão foram levantados pela Pró-Reitora, como:

- Ausência de Articulação entre Disciplinas e entre Disciplinas e Demais Atividades Curriculares.
- Dicotomia entre as Disciplinas do Ciclo Básico e as do Ciclo Profissionalizantes.
- Socialização do Projeto Pedagógico.

- Avaliação do Curso. (BICUDO, 1995, p. 84).

Para a Pró-Reitora (1995, p. 84), a falta de articulação entre disciplinas demonstra uma falta de diálogo e de entrosamento entre os professores que ministram aulas no curso. É um assunto difícil de resolver quando há uma distância entre os Departamentos e os professores no que se refere ao entrosamento e compreensão da necessidade de se organizarem como um grupo para resolver, da melhor forma possível, os problemas gerados pelo curso.

Com relação à falta de socialização do Projeto Pedagógico pelos cursos, a Pró-Reitora (1995, p. 86) afirma que o documento não foi elaborado por todos que participam do curso, e sim, por um pequeno grupo que tomou para si essa responsabilidade. Isso demonstra, segundo a Pró-Reitora, a separação entre professores do curso e às vezes, o afastamento existente entre Conselho de Curso e Departamento; afastamento este que pudemos notar no caso do PPP-Ped-FFC.

Para Masetto (2003, p. 63), os professores envolvidos na construção do PPP devem se sentir responsáveis por colaborar, por contribuir com a formação do profissional. Conhecer o perfil do profissional que o curso forma ou está definindo, para que então, num segundo momento, possa colaborar colocando em pauta suas idéias a respeito do perfil deste profissional. Deveriam entrosar-se com outros professores para que pudessem compartilhar as suas idéias e assim, buscar em conjunto, respostas aos problemas do curso. Por último, repensar seu papel dentro da Instituição para que possa pensar de uma melhor forma o modo em que sua disciplina ajuda e interage com as outras disciplinas para que, dessa forma, possa continuar trazendo suas contribuições a fim de melhorar a qualidade de ensino daquela Instituição.

Esse entrosamento, esse engajamento entre os professores e Departamentos do Curso de Pedagogia da FFC da UNESP/Marília está distante como pudemos notar ao longo

do capítulo, embora, nota-se um esforço para que o PPP seja construído de forma coletiva visando à qualidade de ensino do curso.

Não houve uma nova elaboração do PPP-Ped-FFC em 1995 como havia se proposto. Esse PPP da forma em que se encontra vigorou até 2006, ano em que se discutiram novas possibilidades de reestruturação do curso, e, por conseguinte, uma nova elaboração do PPP, que passou a vigorar a partir de 2007.

CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Como já foi visto anteriormente, o PPP é um documento essencial à instituição escolar, qualquer que seja ela: escola, faculdade ou universidade. Ele traduz a identidade, os sonhos, os desejos da instituição, desenvolve a proposta pedagógica do curso e o que se deseja ao profissional a ser formado por ele.

O presente capítulo tem por objetivo analisar o que se entende por formação do profissional da educação. Pois, após a aprovação da Resolução UNESP n.º 15, de 22 de março de 1991, o Curso de Pedagogia da FFC da UNESP/Marília foi considerado como Licenciatura em Pedagogia. Assim sendo, o curso de Pedagogia voltou-se para a formação de professor. No entanto, o PPP-Ped-FFC propôs formar igualmente o pedagogo e o especialista.

No texto a seguir, não entrarão em pauta as discussões feitas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), ou seja, de como ficaria e onde se daria a formação do professor a partir da aprovação da Lei n.º 9.394/96, pelo fato do presente trabalho concentrar-se no PPP construído em 1994.

Entende-se, então, com base nesses elementos, que são três profissionais distintos a ser formados pelo curso. Mas, quando o PPP refere-se à formação do pedagogo, iguala esse profissional ao professor e ao especialista. Podemos considerá-los como sinônimos ou há distinções? Para trabalharmos com esses conceitos, comecemos primeiro com o conceito de educação, segundo os autores a seguir:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante. (BRANDÃO, 1994, p. 7-9)

Para Libâneo (2006, p. 64), a educação:

Compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal.

Severino (2006, p. 63), entende a educação como:

Toda sociedade precisa muito de muita educação. Não é preciso insistir nessa exigência de cunho histórico-antropológico. A nossa é uma espécie que precisa da aprendizagem. E, em cada etapa de sua história, a humanidade carece incessantemente de se refazer, reaprendendo-se. Assim, a educação dá-se como mediação universal da existência histórica dos homens, uma vez que é por meio dela que as novas gerações se introduzem ao tríplice universo das práticas que tornam viável essa existência: a prática produtiva, representada pelo trabalho transformador da natureza física e criador dos bens naturais de reposição da vida; a prática social, representada pela participação na condução da vida política da sociedade; e a prática simbolizadora, representada pela produção e fruição da cultura simbólica.

Para Severino (2006) há uma idéia um pouco distorcida entre os educadores brasileiros do que são pedagogia e pedagogo. Para eles, pedagogia é o curso que forma professores para as séries iniciais da educação básica e pedagogo, o professor formado por este curso.

O Curso de Pedagogia para Libâneo (2006, p. 60):

Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso. O curso que lhe corresponde é o que forma o investigador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas seja ele docente ou não diretamente docente. Somente faz sentido um curso de Pedagogia pelo fato de existir um campo investigativo – o da pedagogia – cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e prática da formação humana.

Pode, pois, desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas a docência, mas seu objetivo específico não é somente a docência. Portanto, o curso de Pedagogia não se reduz à formação de professores. Ou seja, todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. O professor está no pedagogo, o pedagogo está no professor, mas cada profissional desses pede uma formação diferenciada.

Disso decorre que a base da formação de educadores não é a docência, mas a formação pedagógica. A docência é uma das modalidades de trabalho pedagógico. A formação de educadores extrapola, pois, o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não-formal e formal. (LIBÂNEO, 2006, p. 61).

Libâneo (2006) afirma que existe uma diferença em relação às práticas educativas. Todas as pessoas que de algum modo estão ligadas à prática educativa podem ser consideradas pedagogos, como por exemplo: os que trabalham em meios de comunicação, formadores de pessoal nas empresas, animadores culturais e desportivos, etc.

Para atender essas diversas necessidades de formação profissional, o autor defende a idéia de se ter uma Faculdade de Pedagogia com três cursos distintos, porém, articulados com o objetivo de se ter uma única concepção de formação: a) o curso de Pedagogia, b) o curso de Formação de Professores, c) cursos de Formação Continuada (LIBÂNEO, 2006, p. 61).

Para Libâneo, não podemos reduzir o curso de Pedagogia à formação de professores. Ela é um campo de conhecimentos, refere-se ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo. É *da e para* a educação, é a teoria e a prática da educação. Tem segundo o autor, um caráter explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois, ela investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação (LIBÂNEO, 2006, p. 63, grifo do autor).

Segundo o autor, se o campo educativo é amplo e se dá de várias formas, há que se ter uma diversidade de pedagogias. Por isso é que não podemos reduzir a educação ao ensino e muito menos, a pedagogia aos métodos de ensino. Segundo ele: “a atividade escolar, a docência, constituem-se em desdobramentos da pedagogia e, sendo assim, ela é a base, o suporte da docência, não o inverso. E a pedagogia não pode ser reduzida a um curso, já que ela é, antes, um campo científico.” (LIBÂNEO, 2006, p. 64).

Para Libâneo (2006), é entender a pedagogia como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados. A partir disso é que se desenvolvem projetos que expressam suas intenções que podem ser traduzidas nos currículos. O autor discorre que, a pedagogia antes de se traduzir em docência, constitui-se num campo de estudos com sua própria identidade e problemas acerca da ação educativa, tais como:

- a O aluno enquanto sujeito do processo de socialização e aprendizagem;
- b Os agentes de formação, como a escola e o professor;
- c As situações concretas em que se dão os processos formativos;
- d Os saberes como objeto de transmissão/assimilação e;
- e O contexto socioinstitucional. (LIBÂNEO, 2006, p. 67).

No que se refere ao conceito de pedagogo, Libâneo (2006, p. 68-69) afirma que:

O *pedagogo* é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

Este entendimento permite falar de três tipos de pedagogos: 1) pedagogos *lato sensu* – todos os profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades; 2) pedagogos *strictu sensu* – especialistas que, sempre com a contribuição das demais ciências da educação, e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, dedicam-se a atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições; 3) pedagogos *stricto sensu* – professores do ensino público e privado que atuam em todos os níveis e modalidades de ensino. (grifo do autor).

O autor deixa claro que, utiliza-se do termo especialista embora isso incomode algumas pessoas por remeterem essa expressão a uma visão tecnicista. Mas, o autor afirma que, todas as organizações precisam de especialistas, sejam eles quais forem. Logo, não faz sentido evitar a divisão de funções na escola porque isto corresponde a uma lógica das práticas de organização e gestão. O que segundo ele, necessitaria continuar a questionar, a

criticar é o controle da informação, o autoritarismo, individualismo, a exacerbação das relações de poder (LIBÂNEO, 2006, p. 68-69).

Para Libâneo (2006, p. 70), existem duas esferas de ação educativa para o pedagogo: o escolar e o extra-escolar. Nesse campo da ação pedagógica escolar há três tipos de atividades:

- a a de professores do ensino público e privado, de todos os níveis de ensino e dos que exercem atividades correlatas fora da escola convencional;
- b a de especialistas da ação educativa escolar operando nos níveis centrais, intermediários e locais dos sistemas de ensino (supervisores pedagógicos, gestores, administradores escolares, planejadores, coordenadores, orientadores etc.);
- c especialistas em atividades pedagógicas paraescolares atuando em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais, envolvendo associações populares, educação de adultos, clínicas de orientação pedagógica/psicológica, entidades de recuperação de portadores de necessidades especiais etc. (instrutores, técnicos, animadores, consultores, orientadores, clínicos, psicopedagogos etc.).

No que se refere à ação pedagógica extra-escolar, o autor afirma que há diversos profissionais que exercem atividades pedagógicas e que ocupam parte do seu tempo com estas atividades, como por exemplo: animadores, organizadores, administradores de pessoal, redatores de jornais e revistas etc. O autor deixa claro que, para estes tipos de profissionais não caberia que o curso de Pedagogia os formasse, mas poderia promover capacitação profissional, como por exemplo, os cursos de aperfeiçoamento dentro das atividades de extensão universitária (LIBÂNEO, 2006, p. 70-71).

Segundo ele, todos os profissionais que de alguma forma estejam ligados com a prática educativa de caráter intencional são, a rigor, pedagogos: uns especialistas e outros docentes. Esses profissionais deveriam ser formados nas Faculdades de Educação ou Faculdade de Pedagogia que ofereceriam o curso de Pedagogia para as atividades escolares e extra-escolares, cursos de formação de professores para toda a Educação Básica, programa especial de formação pedagógica e programas de educação continuada. Dessa forma,

desvincularia a idéia de que Pedagogia serviria apenas para a formação de professores para as séries iniciais. Para Libâneo (2006, p. 72):

O curso de Pedagogia (estudos pedagógicos) destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares.

Com relação à formação de professores, Libâneo (2006, p. 72), afirma:

Os cursos de formação de professores e os programas mencionados, abrangendo todos os níveis da Educação Básica, serão realizados num Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores – CFPD, que integrará a estrutura organizacional das Faculdades de Educação e destinar-se-á à formação de professores para a educação básica, da educação infantil ao ensino médio.

Para Libâneo (2006, p.72-73), a educação continuada:

Os programas de educação continuada incluirão cursos e outras atividades de formação e assistência (oficinas, biblioteca, videoteca, Internet, exposições, grupos de discussão, seminários etc.) destinados aos professores em exercício nas escolas-campo de estágio, ou a todos os professores da rede pública de ensino mediante convênios escolas-faculdades, dentro de uma concepção de alternância de formação teórico-prática.

Para Libâneo (2006), o curso específico de Pedagogia destinar-se-ia à formação de pedagogos-especialistas que viriam a atuar em diversos campos sociais da educação, como por exemplo: as escolas, a pesquisa educacional, os movimentos sociais, as áreas de saúde e assistência social etc. em decorrência das novas demandas e necessidades socioculturais e econômicas.

Nesses campos de atividade profissional, desenvolveriam funções de formulação e gestão de políticas educacionais; organização e gestão de sistemas de ensino e de escolas; planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais; formação de professores, assistência pedagógico-didática a professores e alunos; avaliação educacional e produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (LIBÂNEO, 2006, p. 73).

Libâneo (2006, p. 73) discorre que, há três campos de atividades que poderiam ser consideradas como não-docente que são: a) a pesquisa educacional; b) a organização/gestão e a coordenação pedagógica nas escolas; c) as atividades extra-escolares. Segundo o autor, vale destacar a importância da formação específica quando nos referimos ao diretor e ao coordenador pedagógico.

Cabe destacar entre esses campos de atividades, a necessidade, segundo o autor, de se ter um diretor cada vez mais atuante e preparado que dê conta de trabalhar com as novas realidades que vão surgindo por causa das demandas socioeconômicas e culturais. Já o coordenador pedagógico é uma peça chave nas escolas para garantir a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático. Para que se dê conta dessas responsabilidades há que se ter uma formação específica e é para isso que serviria o curso de Pedagogia ou de estudos pedagógicos (LIBÂNEO, 2006, p. 74).

Franco (2006) considera que, ao pensarmos num currículo para o curso de Pedagogia, temos que considerá-lo numa perspectiva dialética, um configurador de práticas sociais e culturais que consiga articular essas práticas direcionando-o a um projeto cultural, bem como converter-se em cultura real, a ser incorporado no objeto de conhecimento, que no caso é o campo conceitual da Pedagogia.

A autora defende a idéia de que precisamos concentrar esforços na construção de uma nova profissionalidade pedagógica. Deixa claro que, há que se ter uma formação diferenciada para o docente e o pedagogo. A formação de docentes, segundo a autora, deveria ser aprofundada, redirecionada e absorver as novas demandas decorrentes da complexidade epistemológica e prática dessa formação, a qual deveria realizar-se num curso único, para esse exclusivo fim.

Já a respeito da formação do pedagogo, Franco (2006) denomina-o como cientista educacional, que deveria realizar-se também em um único curso e que absorvesse toda a

complexidade e dinâmica da práxis educativa, ou seja, aquele profissional que atua fora da escola, mas com o foco da intencionalidade voltado à escola, à formação de docentes, ao fazer do cotidiano docente. Com isso, a autora destaca três dimensões ao curso:

- a Pedagogia: cientista educacional (práxis educativa)
- b Pedagogia: docência (nas diferentes abrangências deste conceito)
- c Pedagogia escolar (não docente). (FRANCO, 2006, p. 106)

Franco (2006, p. 107) afirma que, um curso de formação de professores não pode se dar no vazio, tem que estar vinculado a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas sobre os saberes pedagógicos. Se essa formação estiver desvinculada de um PPP, de uma pesquisa pedagógica, cairá numa concepção pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente. Seria talvez o caso do curso de Pedagogia da FFC da UNESP/Marília?

Para Franco (2006), se continuarmos insistindo que o pedagogo é o professor, cairemos num vazio de formação porque o professor sozinho não consegue dar conta das questões educacionais que são exigidas pela sociedade. Se ele sozinho não dá conta, quem o fará? Quem é o responsável sobre o debate crítico da formação de professores? Quem organizará e articulará os diversos saberes que convergem na prática docente entre tantas outras questões? Ela responde que, se não for o curso de Pedagogia a tomar para si essa função, teremos que inventar uma nova ciência para este fim.

Franco insiste que, a ausência de um pedagogo junto às instituições de ensino só reforça a idéia de que a prática docente é uma tarefa simples, que não necessita de recursos, nem de esforços, que é uma ação reprodutora de ações mecânicas que não levam à reflexão e que se pode organizar em uma formação curta, como um anexo a outro curso, como o de Pedagogia, não necessitando de pesquisas dentro da formação desses futuros professores. Segundo a autora:

Corremos o risco de superficializar a formação docente, fato que só poderia ser aceitável se por pedagogia entendêssemos apenas o conjunto de procedimentos metodológicos do ensino, descaracterizando esta ciência de seu caráter eminentemente teórico-investigativo sobre a práxis educativa, e por prática docente entendêssemos apenas o treinamento de habilidades e competências de transmissão de conteúdos, descaracterizando toda a complexidade conceitual requerida por tal formação. (FRANCO, 2006, p. 108).

Dessa forma, Franco (2006, p. 109) afirma que para um currículo de formação de pedagogos:

O curso deverá formar o profissional pedagogo, cientista social, ou seja, um especialista na compreensão, pesquisa e orientação da práxis educativa, que ocorre nas mais diversas instâncias sociais. Deverá ter sua ótica voltada à qualificação e transformação de espaços educacionais em espaços educativos, através da cientificização da práxis educativa.

Caso o curso de Pedagogia mantenha o mesmo nome, segundo Franco (2006, p. 109), e seja um curso exclusivamente de formação de professores deverá dar conta de formar o docente para as várias áreas, como por exemplo: para toda a educação básica, para adultos, para educação à distância. O curso poderia integrar diferentes especificidades, atreladas ao específico do pedagógico, que é a investigação da práxis, seja ela, a docente, a educativa ou a pedagógica.

Visando as demandas da educação atual, o curso de Pedagogia, segundo a autora, deveria ser a ciência que organizaria as ações, reflexões e pesquisas com o intuito de: a) qualificar a formação de docentes como um PPP emancipatório; b) organizar o campo de conhecimento sobre a educação, na perspectiva do pedagógico; c) articular a teoria educacional com a prática educativa; d) transformar os espaços potenciais educacionais em espaços educativos/formadores e qualificar o exercício da prática educativa com o objetivo de diminuir as práticas alienantes para que possamos construir uma sociedade mais justa (FRANCO, 2006, p. 110).

No PPP-Ped-FFC, o núcleo fundamental do curso é direcionado a formação do professor. Se o perfil do curso estivesse direcionado tão somente a formação do professor, o PPP estaria de acordo com as sugestões feitas pelos autores citados no capítulo anterior para a elaboração de um PPP mais orgânico, como por exemplo, Masetto (2003); ou seja, os objetivos elaborados para o perfil do profissional no PPP-Ped-FFC estariam de acordo com essas proposições.

O que chama atenção é o fato de que o curso de Pedagogia da FFC da UNESP/Marília, além de voltar-se para essa formação do professor também forma o pedagogo e o especialista e, num segundo momento, iguala esses três profissionais.

Com base nas proposições de Franco (2006), podemos dizer que a construção do PPP-Ped-FFC é direcionada a um curso de Pedagogia voltado à docência ou, como Libâneo (2006) denomina, a pedagogos *stricto sensu*, ou seja, aqueles professores voltados a todos os níveis de ensino sejam eles, públicos ou privados.

Mas, um curso de Pedagogia voltado à formação do cientista educacional como denomina Franco (2006) ou a uma Pedagogia escolar, ou ainda, como denomina Libâneo (2006), os pedagogos *stricto sensu (não seria lato sensu)*, mas aqueles profissionais que se dedicam, por exemplo, a atividades de pesquisa, formação profissional, sempre vinculado a outras áreas da educação, sem restringirem as suas atividades profissionais ao ensino, o PPP-Ped-FFC não aborda como o desenvolveria, como seria direcionada essa formação; embora tivesse afirmado que também formaria este profissional.

O profissional do ensino e os especialistas em educação, como o PPP-Ped-FFC denomina, afirma que o profissional ao final do curso deveria estar apto a:

- a Ser capaz de compreender a realidade educacional brasileira, bem como as peculiaridades que esta assume a nível regional, e articular a educação com esse contexto mais amplo da sociedade;
- b Estar em condições de propor alternativas para obter os melhores resultados possíveis da escola que temos, ao mesmo tempo que se

encaminham providências para transformá-la na escola que queremos ou seja, uma escola efetivamente pública e democrática;

c Conhecer os diferentes estágios de desenvolvimento dos educandos quanto aos aspectos cognitivos, sócio-afetivos e físico-motores, a fim de orientar convenientemente o processo de ensino-aprendizagem;

d Dominar perfeitamente a estruturação dos conteúdos a serem desenvolvidos, para garantir a competência técnica necessária à abordagem das metodologias relativas a esses mesmos conteúdos;

e Compreender a natureza da escola enquanto instituição, numa sociedade historicamente determinada, na busca de superação de uma prática pedagógica parcial, individualista, conformista. (PPP, 1994, p. 4-5).

Com relação à formação do pedagogo, do cientista educacional, Franco (2006, p.

110-111) se refere a uma formação:

- Com capacidade de mediar um projeto político-educacional em consonância com os pressupostos da sociedade e as demandas presentes na práxis educativa;
- Capacitado a ampliar a esfera do educativo dentro das possibilidades educacionais: que organize espaços e ações para pedagogizar o educacional latente na sociedade;
- Capaz de organizar, supervisionar e avaliar processos institucionais de forma a transformar a prática educativa mecânica, alienada e técnica em práxis educativa, comprometida social e politicamente;
- Capaz de responsabilizar-se na organização e direção de projetos de formação inicial e contínua dos educadores da sociedade, docentes e não docentes;
- Que transforme saberes pedagógicos, cientificizando o artesanal/intuitivo do fazer da prática em saberes pedagógicos;
- Que organize processos de pesquisa de cunho formativo-emancipatório de forma a estruturar as inovações educativas pressentidas como necessárias a partir das demandas emanadas da práxis;
- Que atue como gestor/pesquisador/coordenador de diversos projetos educativos, dentro e fora da escola: pressupondo sua atuação em atividades de lazer comunitário; em espaços pedagógicos nos hospitais e presídios; na formação de pessoas dentro das empresas; que saibam organizar processos de formação de educadores de ONGs; que possa assessorar atividades pedagógicas nos diversos meios de comunicação como TV, rádio, internet, quadrinhos, revistas, editoras, tornando mais pedagógicas campanhas sociais educativas sobre violência, drogas, AIDS, dengue; que esteja habilitado à criação e elaboração de brinquedos, materiais de auto-estudo, programas de educação a distância; que organize, avalie e desenvolva pesquisas educacionais em diversos contextos sociais; que planeje projetos culturais e afins;
- Que na escola seja o mediador de processos administrativos e pedagógicos, tanto na gestão, supervisão, orientação, acompanhamento e avaliação de projeto político pedagógico da unidade escolar, como estabelecendo e articulando as vinculações da escola com a comunidade e sociedade;
- Que seja o organizador privilegiado do campo de conhecimento da Pedagogia e interlocutor preferencial nas articulações e construções coletivas com ciências afins;

- Empenhado na busca de respostas à construção de práticas educativas inovadoras que cumpram seu papel social na humanização dos cidadãos;
- Integrador dos demais espaços educativos com o espaço escolar na busca de uma nova lógica educacional capaz de reconduzir a representação de ensino como transmissão de informação para concepções que priorizem a articulação dialética entre ser, saber e construir novas configurações de existência;
- Enfim, envolvido com a construção da profissionalidade docente, na busca de condições políticas e institucionais favorecedoras de novas e significativas relações sociais desejadas pelo coletivo.

Com isso, podemos notar que o cientista educacional está voltado às questões educacionais como um todo, e não somente a sala de aula. O profissional formado pelo curso de Pedagogia da FFC da UNESP/Marília não foi preparado para lidar com as questões que Franco abordou: elaborar pesquisas que visam às transformações necessárias a partir da realidade de uma determinada instituição escolar, ou de supervisionar e avaliar processos institucionais a fim de transformar uma prática alienada em uma prática comprometida com o social, com a igualdade, ou ainda, atuar como gestor/pesquisador/coordenador de projetos educativos que se realizam dentro e fora da escola. O profissional formado pelo curso de Pedagogia da FFC da UNESP/Marília foi orientado a trabalhar essencialmente com o processo de ensino/aprendizagem dentro de uma instituição escolar, especificamente, dentro de uma sala de aula.

Para Franco (2006, p. 116), as práticas sociais se exercitam a partir de intencionalidades estejam elas explícitas ou não. Esta explicitação dos objetivos deve ser feito, segundo a autora, por meio de uma ação científica intencional, a qual ela denomina como prática pedagógica. Essa prática pedagógica não deve se restringir apenas ao âmbito escolar, mas deve alcançar a sociedade a fim de potencializar a ação educativa com o intuito de construir um projeto de formação social. Para tal, há a necessidade de um profissional que tenha criticidade, que possa fazer essas mediações entre as instituições educativas e o projeto social de formação de pessoas.

A prática pedagógica baseada na ciência da Pedagogia é para Franco:

- Esclarecer, transformar e orientar a práxis educativa, para finalidades sociais e coletivas, finalidades essas extraídas do seio da práxis (portanto, das ações dos próprios sujeitos e não impostas por legisladores ou administradores), dando direção de sentido às práxis, dentro dos princípios da ética emancipatória; e
- Organizar ações pra concretizar as propostas coletivas emergentes do exercício coletivo da práxis. (FRANCO, 2006, p. 117).

Franco afirma que o pedagogo está prioritariamente no exercício da prática pedagógica. Da mesma forma, ocorre com o professor que está em processo de autoformação continuada. Ele pode agir segundo a autora, como cientista educacional, mas é necessário que ele:

Se prepare para tal fim, de forma a evitar ações superficiais, pautadas em bom senso, permitindo reforçar o pressuposto de se considerar que não há cientificidade no saber pedagógico e que, portanto, qualquer educador pode “dar seus palpites”, o que, conforme já sanemos, pode conduzir, e conduz, a armadilhas e manipulações, que tornam as situações educacionais bastante banalizadas e emperradas, fazendo-nos derrapar nos mesmos erros. (FRANCO, 2006, p. 118).

Pimenta compartilha com os ideais de formação do pedagogo que sugere

Libâneo. Para a autora:

A Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. [...] A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. (PIMENTA; LIBÂNEO, 2006, p. 29).

Para Pimenta (2006, p. 30), a Pedagogia é mais ampla que a docência, vai além da sala de aula, o profissional da educação é uma expressão mais ampla do que o profissional da docência, sem diminuí-lo. Com isso, segundo ela, não há base teórica que justifique a “docência ampliada”, utilizada por muitos educadores para justificar a identificação reducionista entre a faculdade de Educação e a Formação de Professores.

Quando se trata da questão de que como queremos formar os professores, Pimenta afirma que:

A democratização do ensino passa pelos professores, sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisas têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores. O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é *epistemológica*, ou seja, que reconhece a docência como um *campo de conhecimentos específicos* configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional); conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social) E identidade que é *profissional*. Ou seja, a docência constituiu um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor. (PIMENTA, 2006, p. 41-42, grifo do autor).

Dessa forma, segundo Pimenta (2006, p. 42, grifo do autor), as práticas docentes só se efetivariam na medida em que o professor parasse para refletir sobre sua própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que para tal, necessitaria ter conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade em que se vive. Valorizar o trabalho docente significa: *“dotar os professores de perspectivas de análise, que os ajudem a compreender os contextos histórico, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente”*.

Com relação aos processos de formação, Pimenta (2006, p. 44) sugere:

Desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Quanto ao conceito de professor, Pimenta (2006, p. 44), afirma:

O professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao

conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógico/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico as sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social.

Esse profissional deve ser formado nas universidades, que é o *locus* da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social.

Para Pimenta e Libâneo (2006), ter como base a docência na formação do educador levou à diminuição das disciplinas teóricas da grade curricular, especificamente, as disciplinas que identificavam mais o exercício profissional do pedagogo, colocando-se em pauta de discussão: será que dentro de um mesmo curso com duração de quatro anos, conseguir-se-ia formar o professor competente e ao mesmo tempo o pedagogo *stricto sensu* também tão competente quanto o professor?

Como vimos no PPP-Ped-FFC a formação do pedagogo *stricto sensu* e do professor com qualidade num curso de quatro anos, não é possível. Pois, esses dois tipos de profissionais, apesar de se complementarem, requerem uma formação específica, num tempo específico.

No caso do curso de Pedagogia da FFC da UNESP/Marília, essas duas formações implicam uma estrutura curricular “desorganizada”, que favorece a formação do professor e deixa a desejar a formação do pedagogo como um cientista educacional. Embora o PPP-Ped-FFC (1994, p. 55) afirme que: “a integração das disciplinas do currículo deve resultar de um trabalho coletivo que seqüencie e coordene as disciplinas de modo a obter tanto a articulação vertical, quanto a horizontal”. Mas como resultar de um trabalho coletivo se como vimos, os Departamentos e Conselho de Curso não conseguem estabelecer um diálogo, um entendimento harmonioso a fim de elaborarem uma estrutura curricular que garanta a qualidade do curso?

Pimenta e Libâneo afirmam que, a tese da identificação do curso de Pedagogia com a formação de professores surgiu desde 1939 com a criação do curso, como já visto anteriormente. Tudo o que é histórico é mutável, não se pode parar no tempo. Segundo eles:

A redução do trabalho pedagógico à docência não pode, portanto, constituir-se em algo imutável. Nem mesmo chega a ser uma questão de cunho epistemológico ou conceitual. As novas realidades estão exigindo um entendimento ampliado das práticas educativas e, por conseqüência, da pedagogia. Além disso, no mundo inteiro existem cursos específicos de Pedagogia (em alguns lugares denominados “ciências da educação”) distintos dos cursos de formação de professores. (PIMENTA; LIBÂNEO, 2006, 27-28).

Já Severino discorre que, tende-se a identificar o profissional da educação com o professor, como se fosse apenas o docente. De certa forma, segundo o autor, essa ótica é explicável considerando que o professor também é um educador. O problema é que o ensino não esgota as potencialidades do termo quando se trata da vida social, desse modo há que se tratar de uma forma mais ampla o profissional da educação, que seria o pedagogo. Para ele:

O professor é igualmente um pedagogo, mas a tradição consagrou a denominação de *professor* para aquele profissional cuja atividade *pedagógica* é ensinar determinado conteúdo. Daí se falar sempre em *professor de...* Já a terminologia *pedagogo* é então utilizada para designar o profissional da educação que, além do ensino, se encarrega de outras atividades pedagógicas, demandadas pela própria vida social. (SEVERINO, 2006, p. 63, grifo do autor).

Para Severino (2006, p. 65), o compromisso do educador com a construção da cidadania é muito mais forte por causa da crise social em que vivemos: a falta de trabalho, violência, alienação cultural e política etc. Tudo isso, segundo o autor, desumaniza. A única saída, o único instrumento que os homens têm para reverter esse quadro, fugir dessa degradação é o próprio conhecimento, do qual os educadores são funcionários.

Segundo o autor, o currículo é o meio fundamental para mediar à formação profissional. Um curso de formação de pedagogos precisa assegurar três conjuntos de

conteúdos e habilidades: “o domínio dos conteúdos específicos, no caso os conhecimentos relacionados com o fenômeno educação; o domínio das metodologias do trabalho pedagógico e o domínio dos conteúdos significativos.” (SEVERINO, 2006, p. 66).

Severino (2006) afirma que, não adianta ter um bom currículo se não souber lidar com o conhecimento no processo de ensino/aprendizagem. O que o autor coloca em pauta é o modo pelo qual se lida com o conhecimento na universidade, pois se a instituição tiver uma atitude adequada em relação à construção do conhecimento, por mais que sua grade curricular seja precária, haverá melhores chances de se chegar aos objetivos propostos do que as instituições que possuem uma boa grade curricular, mas não sabem fazer a mediação, a construção do conhecimento com o processo de ensino/aprendizagem. Para o autor:

O currículo de formação profissional do pedagogo, para além de um eixo disciplinar relacionado a seu campo de especialização científica ou técnica, precisa dispor de eixos complementares integrados, do campo antropológico, do campo sócio-histórico e do campo filosófico. Ou seja, o profissional da educação precisa sair da universidade com a compreensão lúcida da significação de sua existência, em razão de sua pertença à espécie humana, e das conseqüências dessa pertença, de sua inserção em determinada sociedade histórica, com seus vínculos e peculiaridades e dos recursos do conhecimento humano na construção de todas essas referências. (SEVERINO, 2006, p. 69).

A respeito da formação do profissional da educação, Severino (2006, p. 71),

afirma:

As especificidades do perfil do pedagogo implicam exigências para o perfil das instâncias formadoras. A instituição formadora precisa ser um *locus* de construção de conhecimento, e não apenas de transmissão de produtos e técnicas. A ausência dessa característica é o maior risco que ronda as propostas alternativas de outras instâncias que se propõem a cortar caminho, como parece ser o caso dos Institutos Superiores de Educação. Assim, tudo leva à sugestão de um modelo segundo o qual todos os profissionais da educação sejam formados em uma instância universitária, na qual a formação do professor esteja bem articulada com a formação do pedagogo e ambas bem articuladas com a formação do bacharel. A formação do professor precisa estar apoiada nas referências da formação específica nas diversas áreas do conhecimento ao mesmo tempo que nos saberes pedagógicos, construídos no âmbito da formação do pedagogo.

Já Scheibe e Aguiar afirmam que é importante repensar o papel da universidade em relação à formação de professores. Se entendermos o curso de Pedagogia desvinculado da formação de professores como vem sendo feito, segundo elas, por alguns educadores e por representantes do Conselho Nacional de Educação, deixamos de lado a complexidade da história do curso e da formação de professores.

Segundo as autoras, o trajeto que o curso de Pedagogia seguiu assumindo como ponto central a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais têm não só o papel de vincular essa formação ao ensino universitário como o de superar a dicotomia que separa a teoria da prática, o pensar do fazer, o conteúdo da forma na área do conhecimento e da prática educacional.

Para Scheibe e Aguiar (1999, p. 236):

O curso de pedagogia, no percurso de sua existência, talvez pela própria amplitude da área que o denomina, foi se amoldando aos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes. A opção histórica que faz sentido configurar nesse momento é aquela que resulta de um trabalho de mediação que não apenas contemple uma discussão conceitual, mas também a complexidade histórica do curso, e o seu papel no encaminhamento das questões educacionais. É a mediação da discussão nacional, daqueles que estão envolvidos com a prática, que pode dar a direção mais correta para o momento histórico.

Nóvoa (1999) afirma que, apesar das grandes pressões demográficas e sociais que a sociedade tem passado desde meados do século XX, o ensino não sofreu transformações estruturais tão significativas comparando-o com as outras profissões. A mudança de perspectiva tem sido lenta no campo educacional. Para o autor:

É preciso romper com a lógica estatal da educação e com a imagem profissionalizada das escolas: o papel do Estado na área do ensino encontra-se esgotado, a vários títulos, sendo urgente legitimar novas instâncias e grupos de referência no domínio educativo; simultaneamente, impõe-se questionar o papel exclusivo dos professores na organização e direção do trabalho escolar, e a sua subordinação às autoridades estatais. (NÓVOA, 1999, p. 23).

Para Nóvoa (1999), as escolas têm pouco se dedicado ao trabalho de pensar o trabalho, de parar para pensar sobre inovação, análise, concepções, controle e adaptação. A explicação, segundo ele é que esse problema reside na lógica burocrática do sistema de ensino que traz como consequência uma organização individual do trabalho docente e uma redução do potencial dos professores e da escola.

Em contrapartida, o autor defende que é importante se questionar sobre as regras de acesso às escolas, de formação de professores e a admissão desses professores porque se não forem muito bem explícitas, as consequências para a educação é ter no seu seio, professores que não se realizam na profissão e acabam por excluir as organizações escolares e os corpos docentes deste processo, dificultando um trabalho coletivo. (NÓVOA, 1999, p. 24).

Para o autor, o princípio de um profissionalismo docente licenciado pelo Estado é um ponto a se rever. Pois, segundo ele, a subordinação exclusiva às autoridades estatais, sem regulações intermediárias de poder é um fator que leva ao esgotamento do professorado e do seu desenvolvimento profissional. Para Nóvoa (1999, p. 25):

A presença estatal no âmbito do ensino é importante, nomeadamente para assegurar uma equidade social e serviços de qualidade, mas o seu papel de supervisão deve exercer-se numa lógica de acompanhamento e de avaliação reguladora, e não numa lógica prescritiva e de burocracia regulamentadora. Esta mudança de atitude coloca a profissão docente perante desafios inadiáveis, aos quais os professores e as suas organizações não têm sabido responder com criatividade.

Nóvoa (1999) afirma que, no âmbito educativo não se formam apenas profissionais, produz-se uma profissão. A formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos ditos fundamentais e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos aplicados. Segundo ele, temos que acabar com essa dicotomia e construir modelos profissionais, baseados em soluções de

parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com o intuito de reforçar os espaços de tutoria e alternância.

Para o autor, se optarmos pelos modelos profissionais, teríamos que instaurar novos mecanismos de regulação e de tutela da formação de professores que passaria pela autonomia das universidades e das escolas com o intuito de fechar acordos que contemplem a diversidade de interesses e de realidades institucionais. Em contrapartida, o autor discorre que a formação de professores deve ser pensada e reestruturada como um todo, em todas as suas dimensões: a formação inicial, a da indução e a formação contínua e que esses modelos profissionais deveriam estar pautados em concepções aos seguintes níveis, segundo Nóvoa (1999, p. 26):

- a Contexto ocupacional;
- b Natureza do papel profissional;
- c Competência profissional;
- d Saber profissional;
- e Natureza da aprendizagem profissional; e
- f Currículo e Pedagogia.

Nóvoa (1999) afirma que, a montagem de dispositivos organizacionais de articulação entre as universidades e as escolas passa pela definição de novas figuras profissionais e pela valorização dos espaços da prática e da reflexão sobre a prática. Dessa forma, segundo o autor, é natural que os esforços inovadores na área de formação de professores contemplem práticas de *formação-ação* e de *formação-investigação*. (NÓVOA, 1999, p. 26, grifo do autor).

Sacristán também parte da idéia de que quanto mais a sociedade evolui, maiores são as funções da escola ocasionando indefinições de funções para o professor. Segundo ele, as profissões definem-se pelas suas práticas e por um conjunto de regras e conhecimento das atividades que realizam. Mas, o autor coloca em questão, se realmente os professores dominam essa prática e esse conhecimento. Para ele:

Os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de acção. Por isso, é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas conseqüências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente. (SACRISTÁN, 1999, p. 68).

A educação, para Sacristán (1999, p. 68), refere-se a diversas acções que acabam por influenciar a prática didática. Nesta perspectiva, segundo o autor: “é necessário alargar o conceito de *prática*, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar. A prática não se reduz às acções dos professores”.

Para Sacristán (1999), a prática educativa não é uma acção que deriva de um conhecimento prévio, mas sim, uma atividade que gera cultura intelectual, em paralelo com a sua existência. Os problemas da prática, para ele, não são ociosos e nem vazios de fundamentação científica, mas sim, contradições que a própria prática origina.

Para Sacristán, a profissão docente é uma semiprofissão, porque depende de coordenadas político-administrativas que regulamentem o sistema educativo. A profissão docente foi ganhando espaço na medida em que nasceu a organização burocrática dos sistemas escolares. Dessa forma, o papel dos professores foi pautado nas relações que se estabeleceram entre a burocracia que governa a educação e os professores.

Para além das salas de aula, o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos. Para ele, o individualismo profissional pode ser explicado como uma forma de resposta dos professores às exigências institucionais já que, nota-se que a prestação de contas faz-se mais para as autoridades escolares do que para os clientes, pois, segundo o autor, se ocorresse o contrário, talvez as pressões que se fazem no sentido da elaboração de projetos coletivos fossem mais presentes, tivessem mais força. (SACRISTÁN, 1999, p. 71).

Sacristán (1999) afirma que, para termos uma melhor compreensão da formação docente, precisamos relacioná-la com todos os contextos que definem a prática educativa.

Para o autor:

O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa.

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. (SACRISTÁN, 1999, p. 74, grifo do autor).

Ora, se o curso de Pedagogia da FFC da UNESP/Marília tomou para si o perfil de formador de professor, não há objeção, mas como salientou Franco (2006), o curso deveria organizar a sua estrutura curricular para tal fim. Ou seja, deveria ter disciplinas que contemplassem a educação de jovens e adultos, a educação à distância, a educação especial, porém, não encontramos no PPP-Ped-FFC nenhum ponto que fosse destinado a essas questões, não se abordou as várias instâncias em que o professor pode atuar. A estrutura curricular encontra-se desarticulada com o perfil de profissional, justamente por tentar dar conta da formação do professor e do pedagogo, ao invés de ater-se somente a formação do professor, já que essa é a essência do perfil do profissional.

Para Masetto (2003), a organização de um currículo tem a finalidade de buscar novos horizontes, novas possibilidades para pensar um ensino superior que consiga dar conta das exigências atuais e futuras, formando profissionais que estejam preparados para transformarem a sociedade num lugar mais justo e igualitário. Para o autor:

Organizar um currículo é definir as características que pretendemos que os profissionais formados por este curso desenvolvam quanto ao conhecimento, às habilidades humanas e profissionais e aos valores e atitudes; exige princípios claramente postos com relação à integração da teoria com a prática e à integração das áreas de conhecimento e, por conseguinte, das disciplinas e atividades propostas; impõe a definição de princípios para um trabalho docente colaborativo e integrado, e dos princípios que orientarão o processo de aprendizagem, a seleção de recursos e meios (técnicas), a

seleção e organização dos conteúdos a serem tratados e o processo de avaliação. (MASETTO, 2003, p. 68-69).

Dessa forma, os professores envolvidos no curso deveriam ter, para conhecimento, o PPP e o currículo e participar da construção, execução e avaliação deles. Mas, às vezes, os professores não têm conhecimento nem do PPP nem da estrutura curricular como um todo, e com isso, não há como garantir a articulação entre as disciplinas como sugere o PPP-Ped-FFC. As ações do corpo docente acabam, por vezes, sendo ações individualistas.

A partir disso, conforme Masetto (2003, p. 70), as ações individuais resultam em disciplinas individuais, que às vezes, são planejadas e lecionadas por professores de outros departamentos que acabam por privilegiar uma determinada área de conhecimento, esquecendo de levar em consideração os anseios e necessidades do curso, assim como, as necessidades do aluno, pois segundo o autor, se as disciplinas fossem autônomas, o aluno teria que descobrir o significado delas, do curso e da própria profissão.

Para tentar solucionar tal problema, o autor coloca quatro considerações a respeito:

1 Uma boa pista parece-me ser a de lembrar novamente que uma das competências pedagógicas do professor é saber atuar como conceptor e gestor do currículo.

2 A segunda idéia é a de que os docentes procurem debater com seus colegas e colaborar para que a organização curricular planeje atividades e disciplinas que trabalhem conjuntamente, integrem-se ao perseguirem os mesmos objetivos, complementem-se com seus conhecimentos, desenvolvam um trabalho interdisciplinar, revejam seus conteúdos, administrem o tempo e suas cargas horárias e os recursos técnicos em função dos objetivos propostos e das necessidades dos alunos, procurem uma integração entre as disciplinas do mesmo período (integração horizontal) e entre as disciplinas dos períodos antecedentes e conseqüentes (integração vertical).

3 Nessa perspectiva, uma vez que é tão importante a participação do professor na implantação de um currículo, há que se cuidar de modo todo especial do ingresso de professores novos no curso. Não será mais suficiente selecioná-lo apenas pelo domínio que possui na área cognitiva. Há que se planejar atividades que permitam ao novo docente conhecer e debater o profissional que se pretende formar, a organização curricular, o projeto pedagógico, o relacionamento de sua disciplina com as demais, o espírito de

equipe que é fundamental e com ele analisar sua disposição de participar de tal empreendimento, de tal projeto.

4 Uma das formas de se conseguir envolver os docentes em atividades integradoras de conhecimentos, habilidades e atitudes é organizar um currículo de forma que se trabalhe constantemente com situações da realidade profissional, por meio de grandes temas, de cases, ou de ações interferindo diretamente em situações-problema. Estas, porque reais, são complexas, desafiadoras e exigem integração de áreas de conhecimentos, de habilidades, de trabalho em equipe que aproximarão professores e alunos (MAZETTO, 2003, p. 70-72, grifos do autor).

Ou seja, para Masetto (2003, p. 72), o professor não poderá seguir apenas as orientações curriculares, mas também, estar atento ao que acontece em relação à realidade em que seus alunos vivem, o que implicaria intervir no próprio processo de construção da estrutura curricular. Segundo o autor, o professor é a peça chave entre o currículo estabelecido e seus alunos.

Com base nas discussões sobre a formação do profissional da educação que foram apresentadas, notamos que o PPP-Ped-FFC, apesar de ter como objetivo formar o professor, o pedagogo e o especialista; o perfil de profissional aproxima-se mais do conceito de professor. Essas denominações possuem suas próprias especificidades, não podendo então, ser consideradas como sinônimos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da UNESP/Marília não possui todos os elementos necessários para a construção de um PPP mais orgânico como, por exemplo, não explicita as políticas de formação continuada de professores, de titulação, de contratação, não tem a estrutura curricular do curso dentro do PPP, não apresenta todos os projetos dos departamentos do curso, para que se possa analisar se a proposta de formação, seja qual for, está coerente com a estrutura curricular do curso.

Porém, apresenta os pontos básicos para a construção do PPP, como os objetivos, justificativa, atividades, apesar de não desenvolvê-los por completo; com a justificativa de que estas atividades apresentadas seriam desenvolvidas durante o ano de 1994, e no ano de 1995, redigir-se-ia um novo PPP, o que não ocorreu.

Percebe-se uma preocupação em relação ao perfil do profissional a ser formado pelo curso, mas, por não ter uma definição clara em relação ao que são estes profissionais, professor e pedagogo, acaba-se criando ambigüidades neste perfil e, por conseguinte, a estrutura curricular fica “inchada”, com fragmentações que tentam por ora dar conta da formação do professor, ora dar conta da formação deste pedagogo, e por fim, não consegue dar uma formação justa nem a um, nem a outro.

Notou-se também, um esforço do grupo responsável pela elaboração do PPP para que esta construção fosse coletiva, com a participação de todos: professores, departamentos, alunos e Conselho de Curso. Mas, como pudemos notar, não houve interação, preocupação coletiva em relação às necessidades reais do curso para que pudesse de fato atingir uma qualidade em relação à formação de seu profissional.

Conseguir uma harmonia em torno de um objetivo não é tarefa fácil quando se tem várias concepções, idéias e interesses diferentes dentro de um mesmo grupo. Mas, enquanto não houver uma integração efetiva do grupo, todos em torno do mesmo objetivo, do

mesmo ideal, o PPP pode estar elaborado com todos os quesitos necessários, mas ele não dará conta de solucionar os problemas do curso, nem garantirá a articulação entre as disciplinas, nem superará a dicotomia entre a teoria e a prática, justamente pelo fato de seus atores não estarem preocupados com a vida, com o rumo, com a essência do curso; e sim, estarem apenas preocupados com os seus próprios interesses.

Há que se resgatar no grupo responsável pela construção do PPP a consciência de que eles são a peça fundamental do curso, são eles que dirão qual é a essência, qual é o perfil do profissional do curso, qual é a visão de mundo, de sociedade, de homem que o curso tem para si, qual é a sua identidade. Como vão fazer isso se não conseguem estabelecer o mínimo de diálogo entre eles, a ponto de, por exemplo, um Conselho de Curso inteiro renunciar por falta de comunicação entre Conselho de Curso e Departamentos? Tem-se que proporcionar debates, trabalhos interdisciplinares, rever as disciplinas, ementas em função dos objetivos do curso, dos alunos, porque são eles que serão os futuros formadores, os futuros profissionais da educação.

O PPP não é um instrumento para ficar guardado dentro do armário na sala do diretor da instituição, e sim, para ser explorado, conhecido e trabalhado por todos, pois ele não é um simples documento que discorre apenas sobre planos de ensino, atividades e avaliações. É um instrumento que indica uma direção, um rumo para qual tipo de cidadão e sociedade se quer formar para um futuro próximo.

O propósito deste trabalho não foi afirmar se o curso de Pedagogia deveria formar o professor para as séries iniciais do ensino fundamental ou se deveria formar o cientista educacional, mas o intuito deste trabalho foi tentar mostrar que, ao se construir um PPP de um curso tem que se ter bem claro, o perfil que se deseja formar, o que se entende por esta formação, para que não ocorram essas ambigüidades, essas lacunas, para que se possa

construir a partir deste perfil uma estrutura curricular que garanta essa formação com qualidade.

Os profissionais da educação, quaisquer que sejam eles, professores ou pedagogos e inclusive os responsáveis pela construção do PPP do curso precisam parar para uma reflexão séria sobre suas práticas, reconstruírem suas concepções de homem, de educação, de sociedade; de forma que se possam articular com o fazer pedagógico, com o pensar e o agir, com a teoria e a prática. Precisamos reinventar, reinterpretar os conceitos, buscar meios que nos façam sobreviver nessa profissão com a dignidade que merecemos, sem que a profissão pedagógica e a profissão do magistério desvalorizem-se, percam-se, caiam no esquecimento.

Isso só acontecerá de fato, se realmente acreditarmos no poder e na força que a educação tem de transformar uma sociedade, pois, se não acreditarmos que ela possa construir um futuro melhor, um cidadão crítico e ciente de seus direitos e deveres, uma sociedade mais justa para se viver, o PPP pode, como já afirmamos anteriormente, estar construído de forma impecável, com todos os pré-requisitos presentes, mas nenhuma transformação importante ocorrerá porque os envolvidos nessa construção não acreditam que possam contribuir de fato para a educação, para um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA DE, J.L.V. Projeto Pedagógico: uma tarefa coletiva. In: CIRCUITO PROGRAD: O PROJETO PEDAGÓGICO DE SEU CURSO ESTÁ SENDO CONSTRUÍDO POR VOCÊ? 3. 1995, São Paulo. *Anais...*, 17 de maio de 1995. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995, p. 11- 19.

_____. As Atividades de Ensino: equívocos e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Circuito PROGRAD. 5: as atividades de seu curso atendem ao perfil do profissional a ser formado? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, 1996, p. 3-12.

ANAIS da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília. V 1 (1959-1962). Marília: Setor de Publicações, 1969.

BARDIN, L. Análise quantitativa e análise qualitativa. In: Análise de Conteúdo. Portugal: EDIÇÕES 70, 1977, p. 114-116.

BICUDO, M.A.V. *Acompanhamento e avaliação dos cursos de graduação da UNESP*. São Paulo: UNESP, 1995.

BRANDÃO, C.R. *O que é educação*. 31ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos; 20).

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 4.024, de 20 de dezembro 1961. Fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 21 dez. de 1961.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Portaria n.º 252/69 da Comissão Central de Revisão dos Currículos, aprovado em 11 de abril de 1969. *Documenta*, n. 100, p. 101-136, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **LDB (Lei nº 9.394/96) de 23 de dezembro de 1996** -. Dispõe sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla02.pdf>> Acesso em: 11 jul 2007.

CORRÊA, A. M. M. Uma universidade para o interior paulista: a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. *Caderno Especial: os 25 anos da UNESP sob o olhar da imprensa*, p. 01-10, dez., 2001.

DIAS, M. R. T. *Desafios da gestão universitária: a UNESP – Universidade Estadual Paulista e a interiorização do ensino superior*. Tese. 2004. (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

FAZENDA, I. C. A. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo: Loyola, 1988.

FRANCO, M.A.S. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: LIBÂNEO, J. C. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 99-127.

FUSARI, J.C. O Projeto Político-Pedagógico nos Cursos de Graduação. In: CIRCUITO PROGRAD: O PROJETO PEDAGÓGICO DE SEU CURSO ESTÁ SENDO CONSTRUÍDO POR VOCÊ? 3. 1995, São Paulo. *Anais...* 17 de maio de 1995. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995, p. 102- 107.

GADOTTI, M. *Projeto da escola cidadã: a hora da sociedade*. São Paulo: IPF, 1994.

_____. O Projeto Político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Brasília, 1994. Disponível em: < www.angelfire.com/planet/rfvsilva/arquivos/didatica/gadotti.pdf >. Acesso em: 08 out. 2007.

GANDIN, D. A; GANDIN, L. A. A proposta pedagógica e outras ferramentas. In: _____. (Org.) *Temas para um projeto político-pedagógico*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.13-37.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, 77).

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 25-68.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: LIBÂNEO, J. C. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 59-97.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).

MARIN, A.J. Projeto Pedagógico: um elemento estratégico para política de educação. In: CIRCUITO PROGRAD: O PROJETO PEDAGÓGICO DE SEU CURSO ESTÁ SENDO CONSTRUÍDO POR VOCÊ? 3. 1995, São Paulo. *Anais...* 17 de maio de 1995. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995, p. 76-83.

MASETTO, M. T. O docente do ensino superior e o projeto político pedagógico. In: *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003, p. 59-63.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). *Profissão Professor*. 2 ed. Portugal: Porto, 1999, p.13-34. Coleção Ciências da Educação.

PIMENTA, S. G.; LIBÂNEO, J. C. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: LIBÂNEO, J. C. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 11-57.

REIS, M. O curso de pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências a partir de fontes documentais. In SEMINÁRIO A TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FFC/MARILIA. Marília, 2006. 64p. (Relatório visando à avaliação do curso).

ROMANELLI OLIVEIRA DE, O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org). *Profissão Professor*. 2 ed. Portugal: Porto, 1999, p.63-92. (Coleção Ciências da Educação).

SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M.A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, ano 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SEVERINO, A.J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: UNESP, 2006, p. 61-72.

SILVA, C.S.B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. rev. e atual. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo,66).

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 78-79, mai./ago, 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. *Informação 54/97*. São Paulo, 1997.

_____. *Informação 71/97*. São Paulo, 1997.

_____. *Ofício 73/94* – São Paulo, fev. 1994.

VALE, J. M. F. Projeto pedagógico como projeto coletivo. In: CIRCUITO PROGRAD: O PROJETO PEDAGÓGICO DE SEU CURSO ESTÁ SENDO CONSTRUÍDO POR VOCÊ? 3. 1995, São Paulo. *Anais...*, 17 de maio de 1995. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995, p. 2-10.

_____. A articulação de disciplinas de um curso: tarefa complexa. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Circuito PROGRAD. 4: as disciplinas de seu curso estão integradas? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, 1996, p. 52-66.

VEIGA, I. P. A (Org.). Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: _____. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.(Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)