

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

Marilde Queiroz Guedes

**Limites e possibilidades dos processos de
reestruturação e implantação curricular: a experiência de
um curso de Pedagogia no Estado da Bahia**

Doutorado em Educação: Currículo

São Paulo

2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

Marilde Queiroz Guedes

**Limites e possibilidades dos processos de
reestruturação e implantação curricular: a experiência de
um curso de Pedagogia no Estado da Bahia**

*Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título de **DOUTORA EM
EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**, sob a orientação da
Professora Doutora Mere Abramowicz.*

São Paulo

2010

Banca Examinadora

Evidentemente, para nós, a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de 'pacote' para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático.

(PAULO FREIRE)

*Dedico esta tese a meu esposo , Guedes, e a meus filhos
Yonnayra e Vinnícius a quem amo, incondicionalmente.*

Agradecimentos

Se estivesse só, jamais teria escrito esta tese. Ela tem uma história que envolve família, amigos, colegas, professores, alunos... Por isso, registro meus agradecimentos às pessoas e instituições que, nas suas singularidades, ajudaram-me, acompanharam-me, torceram por mim, foram parceiras na caminhada para a realização deste sonho. A todas elas, minha gratidão.

Ao meu amado Guedes, pela cumplicidade no amor, pela compreensão, pela paciência e pelo apoio em todos os meus empreendimentos. Com seu apoio, a dureza da travessia tornou-se suportável.

Aos meus filhos Yonnayra e Vinnícius, presentes de Deus, pelo carinho, cuidado, compreensão, e pela partilha diária de sonhos, anseios e alegrias.

A minha mãe, in memoriam, pela pedagoga nata que soube ser em nossas vidas. Sei quão orgulhosa ela deve estar.

A meus irmãos, minha irmã, meus sobrinhos, sobrinhas e demais familiares, solidários e orgulhosos de minha trajetória acadêmica.

A Marília, netinha querida, e aos netos que ainda nascerem, alegria e esperança de renovação da vida e da continuidade das utopias da vovó, por uma educação cada vez mais humanizadora.

A meu genro Fabrício e a minha nora Renata, também filhos, pelo carinho e convivência afetuosa.

À professora Dra. Mere Abramowicz, orientadora exímia, leitora perspicaz e criteriosa, interlocutora do meu desenvolvimento afetivo-intelectual. Obrigada pelo carinho, pelo acolhimento materno, pelo estímulo e pela confiança na realização desta pesquisa.

À professora Dra. Maria Amélia Santoro Franco, pela leitura crítica da tese, pelas valiosas contribuições a esse trabalho quando do exame de qualificação e por ter-me desafiado a conhecer, com mais profundidade, a Pedagogia como Ciência da Educação.

À professora Dra. Isabel Franchi Cappelletti, professora e pesquisadora exemplar, pelo afeto, pelo exemplo de vida, pela leitura criteriosa e pelas contribuições a esse estudo, na ocasião de sua qualificação.

À professora Dra. Rita de Cássia M. T. Stano, pela atenção e pela leitura crítica da tese, acompanhada de sugestões importantes para o trabalho, quando do exame da qualificação.

À professora Dra. Neide de Aquino Noffs, por ter aceito o convite para participar como membro da comissão de avaliação de defesa e pelas oportunas sugestões para futuras pesquisas.

À coordenação e aos professores do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, da PUC/SP, pelas aprendizagens que me proporcionaram e pelas contribuições teóricas que enriqueceram essa pesquisa.

À Ilisabet, amiga fraterna e colega, com quem lançamos mutuamente o desafio de ler nossos textos, estabelecendo uma interlocução e parceria na produção teórica durante nosso doutoramento. Juntas, compartilhamos preocupações, curiosidades epistemológicas, momentos de estudo, alegrias e conquistas do conhecimento.

À Tânia, colega de doutorado, pela amizade sincera, pela forma carinhosa e acolhedora com que sempre me recebeu e pelas trocas intelectuais.

Aos colegas pesquisadores do grupo pesquiseduc, pelo companheirismo afetivo, pelas aprendizagens colaborativas e por formarmos um grupo irmanado na e pela pesquisa.

Ao professor Dr. Marcos Corrêa da Silva Loureiro, pelo trabalho competente e criterioso de revisão desta tese e pela delicadeza em me atender.

À Rita, ex-secretária, e à Cida, secretária atual do Programa Educação: Currículo, pelo atendimento gentil e atencioso aos pós-graduandos.

À PROGRAD/GERDE, pela disponibilização das informações que compõem os dados desta tese.

À UNEB, pela liberação para que pudesse realizar mais esta etapa de minha formação acadêmico-profissional.

À CAPES, pelo apoio à pesquisa.

A Autora

Resumo

GUEDES, Marilde Queiroz. *Limites e possibilidades dos processos de reestruturação e implantação curricular: a experiência de um curso de Pedagogia no Estado da Bahia*. 2010. 192 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

Esta tese tem como tema central a reestruturação e Implantação curricular do Curso de Pedagogia. Teve como **locus** uma instituição pública **multicampi**, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O curso de Pedagogia teve suas Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução do CNE/CP 1/2006, ordenamento legal que trouxe algumas mudanças para o Curso, exigindo das instituições de ensino superior a promoção de reformas curriculares a fim de se adequarem ao instituído. Nesta investigação, o objetivo foi analisar como alunos, professores e gestores compreenderam o Processo de Reestruturação e Implantação Curricular desse curso. Para tanto, percorremos o caminho metodológico da abordagem qualitativa, (LAVILLE; DIONNE, 1999; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GAMBOA, 2007), na perspectiva de interpretar e desvelar as contradições e complexidades do objeto investigado, a partir de uma matriz crítico-reflexiva e ética. Os instrumentos adotados para a construção dos dados consistem da análise de conteúdo (BARDIN, 1995), questionários, entrevista, grupo focal e observação direta da pesquisadora. Empregaram-se a proposta de triangulação das fontes, na concepção de Yin (2005), e o estabelecimento de categorias, com base em Bogdan e Biklen (1994). A análise dos dados tomou como referência o arcabouço legal que normatiza o curso de Pedagogia, a saber: a Resolução supracitada e os Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006 assim como as contribuições de teóricos dos campos do currículo, da pedagogia e da formação de professores, que fundamentam este trabalho. A pesquisa revelou, dentre outras evidências, que o processo de reestruturação e implantação curricular foi compreendido como difícil, conflituoso, marcado por relações de poder, mas, ao mesmo tempo, por negociações e consensos que viabilizaram a organização e elaboração do novo currículo em consonância com as determinações exaradas nas Diretrizes. Os dados também apontam que, na concepção dos gestores, a reestruturação curricular ficou fragilizada diante da fragmentação dos agentes na elaboração do currículo, da mínima participação dos **campi**; da falta de um diagnóstico que subsidiasse a metodologia e o conteúdo da nova organização curricular. Ainda, conforme os dados, a maior preocupação dos protagonistas desta pesquisa é com a implementação do novo currículo.

Palavras-chave: Reestruturação e Implantação Curricular. Curso de Pedagogia. Diretrizes Curriculares. Docência. Formação de professores.

Abstract

GUEDES, Marilde Queiroz. Limits and possibilities of curricular restructuring and implantation processes: the experience of a course of Pedagogy in the State of Bahia. 2010. 192 sh. Thesis (Doctorate in Education: Curriculum) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

This thesis has as its central theme the curricular restructuring and implantation process of the course of Pedagogy. It had as its **locus** a public **multicampi** institution in the Brazilian State of Bahia, the Universidade do Estado da Bahia (UNEB). The national curricular guidelines for the course of Pedagogy were instituted by means of the Resolution 2006/1 of the Education National Council (CNE), a legal regulation which carried out changes on the course, producing exigencies to the institutions of Higher Education in order to promote curricular reformations which would make them adequate to the instituted. In this investigation, the aim was to analyze how students, professors and managers have understood the curricular restructuring and implantation process. To achieve it, was followed the methodological way of qualitative research (LAVILLE; DIONNE, 1999; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GAMBOA, 2007) aiming to interpret and to reveal, from an ethic and critical-reflexive view, the contradictions and complexities of the object under investigation. The adopted instruments for the data construction consist in content analysis (BARDIN, 1995), questionnaires, interview, focal group and researcher's direct observation. The founts triangulation, with basis on Bogdan and Bilken (1994) was used. The data analysis had as its reference the legal framework which rules the course of Pedagogy, as follows: the over mentioned Resolution and other Documents of the CNE Basic Education Chamber, especially n. 2005/5 and n. 2006/3 as well as theoretical contributions of authors of the areas of Curriculum, Pedagogy and Formation of Teachers. The research has revealed, among other evidences, that the curriculum restructuring and implantation process has been understood as difficult, conflicting, marked by power relationships, although at the same time by negotiations and consensus which made it possible to organize and to elaborate a new curriculum consonant with the determinations engraved in the guidelines. The data point out too that, in managers' conceptions, the curricular restructuring has weakened because of the agents' fragmentation during curriculum elaboration, because of the least participation of the **Campi**, and because of the lack of a diagnosis which could offer subsidies to the methodology and to the content of the new curricular organization. Still according to the data, the protagonists are seriously upset about the new curriculum implementation.

Keewords: Curricular restructuring and implantation. Course of Pedagogy. Curricular guidelines. Teaching. Formation of teachers.

Lista de Quadros

Quadro I – Número de alunos, por curso, no Departamento de Ciências Humanas, Campus IX	36
Quadro II – Qualificação do corpo docente do curso de Pedagogia	37
Quadro III – Cronograma de reestruturação do curso de Pedagogia	78
Quadro IV – Caracterização dos membros da Comissão de Reestruturação Curricular quanto a sexo, faixa etária, formação acadêmica e tempo na instituição	98
Quadro V – Caracterização dos membros da Comissão de Reestruturação Curricular quanto a função na instituição, disciplina que leciona, critério de indicação para compor a comissão, número de encontros de que participou e visão de sua participação na elaboração do projeto	99
Quadro VI – Síntese das respostas às questões das entrevistas realizadas com os gestores	128
Quadro VII – Síntese das respostas dos alunos ao questionário	131
Quadro VIII – Síntese da discussão do grupo focal com a Comissão de Reestruturação Curricular no que toca ao processo de reestruturação, à concepção de currículo e à concepção de formação	135
Quadro IX – Síntese da discussão do grupo focal com a Comissão de Reestruturação Curricular, no que toca à intencionalidade do novo currículo, à sua capacidade de assegurar a atuação do licenciado nas três áreas abrangidas e ao que ele tem de inovador	136
Quadro X – Síntese das respostas dos professores ao questionário	145

Lista de Figuras

Figura 1 – Mapa de localização dos Departamentos da UNEB	27
Figura 2 – Organograma da estrutura administrativa superior da UNEB	29
Figura 3 – Matriz curricular do Curso de Pedagogia	106
Figura 4 – Organização das fontes: processo de reestruturação	126
Figura 5 – Organização das fontes: implantação curricular	127

Lista de Siglas

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conselho de Curadores
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CESB	Centro de Ensino Superior de Barreiras
CETEBA	Centro de Educação Técnica da Bahia
CF	Constituição Federal
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONSAD	Conselho Superior de Administração
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão
CONSU	Conselho Superior Universitário
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
ENAD	Exame Nacional de Avaliação Discente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GERDE	Gerência de Ensino
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PE	Pesquisa e Estágio
PIB	Produto Interno Bruto

PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PPP	Pesquisa e Prática Pedagógica
SEEB	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TEEC	Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

Sumário

Introdução	16
Capítulo I	26
O contexto da pesquisa: o curso de pedagogia no departamento	
<i>lócus</i>	26
1.1 A Universidade: breve histórico	26
1.2 O Departamento: histórico e contextualização	34
Capítulo II	38
A base teórica da pesquisa	38
2.1 A teoria que ilumina a prática e por esta se vê iluminada	38
2.2 Currículo: ressignificar para humanizar e emancipar	46
2.3 Currículo e reestruturação curricular: nos meandros das “pseudomudanças”	49
2.4 Curso de Pedagogia, da LDB/1996 às DCN/2006: uma década de (in)definições	58
2.5 A reestruturação curricular do curso de Pedagogia no campus: debates e embates	73
2.6 Contextualização do objeto de pesquisa	79
Capítulo III	84
O caminho se faz ao caminhar: o credo metodológico	84
3.1 O interesse (Credo) pela abordagem qualitativa	86
3.2 Análise documental	88
3.3 Delineando os contornos do trabalho de campo	89
3.3.1 Questionários	92
3.3.2 Entrevistas	95
3.3.3 Grupo Focal	96

Capítulo IV	102
Apresentação, análise e discussão dos dados	102
4.1 Marcos legais normatizadores do currículo	104
4.2 Projeto pedagógico do curso: o Instituído	105
4.3 A inserção da pesquisadora no trabalho de campo	122
4.4 A sistematização dos dados	126
4.4.1 Reestruturação curricular: como a compreendem os protagonistas	127
4.4.2 Concepção de currículo: o consenso possível	134
4.4.3 Formação e identidade profissional: a intencionalidade revelada	135
4.4.4 Docência: base da formação do pedagogo	142
4.4.5 Pesquisa e prática pedagógica: possibilidade formativa	146
Recomendações Finais	152
Referências	162
Apêndices	172
Anexos	184

Introdução

Que alegria, diz a Eternidade,
Ver o filho de minha esperança
Apaixonar-se pela pesquisa,
Pois em sua mente
Coloquei inúmeros de meus sonhos
E gostaria tanto que se tornassem realidade.

*(Gérard-B. Martin)**

Era uma vez... Assim começa a maioria das histórias na literatura infantil. A história desta pesquisadora com o Curso de Pedagogia iniciou-se em 1983, após concluir a licenciatura em Letras. O desejo era bacharelar-se em Direito, mas, por questão de ordem financeira, ingressou, como portadora de diploma de nível superior, no Curso de Pedagogia com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Supervisão Escolar, concluindo-o em 1985.

O desejo de ser profissional do Direito deu vazão à Pedagogia e me transformou numa profissional da Educação, professora e pedagoga comprometida com a educação pública de qualidade, na qual tenho atuado desde o Ensino Fundamental aos Cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu, nos trinta e cinco anos de trabalho efetivo no magistério.

A docência no ensino superior começou, justamente, pelo curso de Pedagogia, no ano de 1990, por meio das disciplinas Medidas Educacionais, Currículo e Avaliação, Planejamento Educacional e Estágio Supervisionado, em um dos campi da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). À época, o Campus

* MARTIN, Gérard-B. Au fil des événements. Jornal da Universidade de Laval, 6 de dezembro de 1994. Segundo Nascimento (2002), esta foi a forma que Martin encontrou para falar de pesquisa – poeticamente.

só dispunha, no seu quadro docente, de duas pedagogas para ministrar os componentes curriculares do curso. Daí, todo professor concursado ter tido que assumir várias disciplinas do currículo.

Além da docência, minha atividade principal nesse curso, desempenhei a função de gestora, quando coordenei o colegiado do curso de Pedagogia no ano de 1998, afastando-me em 1999 para cursar o mestrado em Educação Brasileira¹ na Universidade Federal de Goiás. Em 2004, participei da Comissão de Construção do Projeto de Reconhecimento do referido curso, com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais.

Na extensão universitária, coordenei e, ou, ministrei vários cursos², materializando minha trajetória histórica de vida acadêmica e profissional vivida no curso e com o curso de Pedagogia, que se solidifica e enriquece com a realização do doutorado e desta pesquisa.

Como se vê, minha relação com esse curso tem sido intensa e o interesse pelo campo do currículo é coetâneo à minha vida acadêmica e profissional. Os autores Apple, Giroux, McLaren, Moreira, Sacristán, Santomé, Goodson, numa plêiade de tantos teóricos, têm sido os interlocutores, na perspectiva de melhor compreensão e apreensão da complexidade do campo curricular.

Eis aí uma justificativa para o interesse de realizar esta pesquisa, cujo foco é o processo de reestruturação e implantação curricular do curso de Pedagogia de uma universidade pública multicampi. Diante de tamanho desafio e em observância ao que sugere a literatura na área da metodologia científica, a pesquisa foi orientada pela questão central: *como alunos, professores e gestores compreenderam e significaram o processo de reestruturação e a implantação curricular do curso de Pedagogia realizada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)?*

¹ No mestrado, concluído em 2001 na Faculdade de Educação da UFG, a pesquisadora investigou a Reforma do Ensino Médio, que se materializou na dissertação *A Reforma do Ensino Médio no final do Século XX: o Pretendido e o Legalizado*.

² Dentre outros, em 1991, *Planejamento e Prática Pedagógica e Globalização do Ensino na Alfabetização*, em ambos na função de coordenadora; em 1995, *Reflexão sobre a Avaliação*; e *Implementação do Curso de Suplência de Educação Básica*, em ambos na função de docente.

Conforme Chizzotti (2008), independente de qualquer corrente filosófica que a pesquisa adote, esta tem sempre a pergunta inicial, que busca querer conhecer as coisas, os objetos, o mundo. E, pontua o autor, “para quem inicia uma pesquisa, a questão se traduz na pergunta “qual é o problema a ser estudado? (p. 25)”. Nesta mesma linha de pensamento, assevera Gamboa (2007, p. 104) “não existe pesquisa sem uma definição do problema, das questões e da pergunta-síntese.”

Os desafios para a realização desta pesquisa foram muitos e começaram com a delimitação do problema. Como alertara Chizzotti (2008), este momento é bastante aflitivo para o pesquisador, haja vista sua concepção de mundo que implica a definição do problema. Isso é inegável. Mas o desafio maior foi acompanhar o fenômeno acontecendo, apreendendo o movimento próprio do processo de reestruturação e, ao mesmo tempo, a implantação do novo currículo, que aconteceu, simultaneamente, em decorrência das matrículas dos alunos aprovados no concurso vestibular de 2008, ingressantes no curso de Pedagogia no segundo semestre daquele ano, com o currículo em construção.

Eis o ônus e o bônus de se fazer pesquisa em “tempo real”, visto que as modificações, por vezes intempestivas, acontecem sem prévio aviso. Ao mesmo tempo, as expectativas de mudança, de efetividade na e da ação nem sempre ocorrem, o que leva a um aflitivo sentimento de desânimo. Desânimo que precisa ser superado com perseverança e aguçada curiosidade epistemológica, freireanamente falando.

As experiências vividas em 1998, quando coordenei o Curso bem como as de 2004, quando participei da elaboração do projeto de reconhecimento de uma de suas habilitações, permitiram-me algumas reflexões acerca do currículo, da tendência fragmentadora e desarticulada do processo de construção do conhecimento, das fragilidades existentes na articulação teoria-prática e dos desafios que temos a enfrentar no âmbito do currículo e da formação de professores para atuarem na Educação Básica. É importante registrar que, ao longo de seus vinte e dois anos de existência, o curso de Pedagogia da referida instituição passou por três reformulações curriculares.

As preocupações e os desafios não se limitam somente à reestruturação do currículo; elas se estendem a sua implantação, haja vista as condições estruturais em que se encontram as instituições públicas, as interferências e injunções políticas que sofrem, além das exigências de caráter legal, que não podem ser ignoradas, como as que são postas pela Lei 9.394/96 e pela Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno – CNE/CP 1/2006, apontadas no corpo desta tese.

Ao identificarmos tais problemáticas, fomos não só motivados como também desafiados a realizar esta investigação, subsidiados pelos conhecimentos adquiridos com a formação acadêmica, ampliada e aprofundada no doutorado, e com as vivências profissionais experimentadas no contexto universitário ao lado de nossos pares e dos acadêmicos, sujeitos de saberes.

Destarte, o desafio de investigar os diversos elementos, implicações, limites e possibilidades que se colocam na reestruturação do currículo do curso de Pedagogia e sua implantação é fruto da relação desta pesquisadora com o Curso no contexto profissional. Reconhecendo o compromisso político do processo educativo, essa relação pretende ser, a cada dia, mais intensa e comprometida com uma formação autônoma, crítica, ética e política.

Coerente com essa perspectiva como profissional da educação, a pesquisadora procurou construir um percurso metodológico fundamentado na abordagem qualitativa sem ignorar as contribuições da abordagem quantitativa, o que permitiu a compreensão e a apreensão da cultura institucional; a dinâmica de interação dos sujeitos no contexto universitário, onde são construídas as interpretações, os significados e a visão de realidade; as relações de poder estabelecidas; os interesses pessoais que se sobrepõem, às vezes, aos interesses coletivos.

Nesse contexto, também se reforçou meu entendimento de que a reestruturação e a implantação de um currículo não podem dar-se de forma aligeirada, apenas para cumprir uma determinação legal. Há que se considerar, dentre outros, os fatores condicionantes de tal empreendimento (os sujeitos envolvidos, a cultura institucional e regional, a filosofia do curso, o profissional que se quer formar).

O caminho metodológico percorrido foi a bússola para investigar o problema explicitado acima e perseguir os objetivos que dele emanaram. Por se tratar de um fenômeno complexo – o currículo –, procuramos aproximar-nos das questões que pudessem desvelar o fenômeno em estudo. Para tanto, estabelecemos como objetivo geral: analisar o processo de reestruturação e implantação curricular do curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Os objetivos específicos voltaram-se para:

- contextualizar a Universidade que abriga a pesquisa – sua especificidade, função social, população alvo, seus atores;
- fazer uma historiografia do curso de Pedagogia com as respectivas habilitações no Departamento de Ciências Humanas (DCH): concepção, objetivos, especificidades, implantação;
- identificar como os alunos ingressantes em 2008, compreenderam a reestruturação curricular do curso de Pedagogia.
- analisar como os professores perceberam as mudanças propostas no projeto do Curso;
- identificar, junto ao grupo gestor, as dificuldades por eles percebidas na condução do processo de reestruturação e implantação do novo currículo;
- analisar o novo Projeto Pedagógico do Curso à luz dos referenciais teóricos que discutem o currículo numa visão crítico-emancipatória, identificando a concepção de currículo, de avaliação, de docência, de gestão e de processos educativos presente na configuração do curso;
- acompanhar o processo de implantação do novo currículo até o quarto semestre, quando já foram cursados, teoricamente, 50% da carga horária do curso.

Como escreveu o poeta, a pesquisa “é ao mesmo tempo, trabalho e reflexão; é o tatear em um labirinto, e aquele que não conheceu a embriaguez de procurar seu rumo não sabe reconhecer o verdadeiro caminho” (Gerard Martin, *apud* NASCIMENTO, 2002, p. 56). É pelo caminho da pesquisa, num processo

reflexivo consistente, ético-político, que acredito poder equacionar alguns obstáculos que a complexidade da vida moderna apresenta, tentando explicar as várias faces dos fenômenos e construir conhecimentos novos.

Com essa compreensão reafirmamos nossa justificativa para a realização desta pesquisa. Pois, como acredita Chizzotti (2008, p. 58), “cresce [...] a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social [...]”.

Sabemos que o campo do currículo é permeado por lutas, tensões, disputas de espaço; é, enfim, imbricado em relações de poder. São muitos os interesses em jogo quando se propõe uma mudança curricular. Interesses que se conflitam com valores dominantes no seio da sociedade.

Os processos de reestruturação e de implantação curricular do curso de Pedagogia, aqui investigados, não fogem à regra, a despeito de todo o esforço envidado pela comissão responsável pelo trabalho para torná-los democráticos, participativos e representativos da cultura institucional. Essa cultura está, naturalmente, permeada por relações histórico-políticas e culturais, que condicionam as ações desenvolvidas pela instituição.

A cultura das reformulações curriculares dos anos 1980 e 1990, nos diferentes cursos e modalidades de ensino das instituições de educação escolar, integra o contexto das reformas educacionais³ ocorridas em muitos países, inclusive, no Brasil, orientadas pelo discurso da melhoria da qualidade da educação. Aqui, caber-nos-ia indagar até que ponto as reformas educacionais e curriculares orientadas pela lógica do mercado têm, efetivamente, promovido a melhoria da qualidade da educação? Que concepção de qualidade embasa o discurso das reformas?

Parece evidente que, no contexto de um projeto de reformas educacionais, balizadas pelo paradigma econômico, a qualidade da educação é concebida como *quantidade, competitividade, eficácia, eficiência e produtividade*, conceitos

³ Estados Unidos da América (1983); Portugal (meados dos anos 1980 e 1990); Inglaterra (meados da década de 1980); Espanha (início dos anos 1980 e 1990), conforme Afonso (2000).

que vão ao encontro de exigências econômicas, em desencontro, porém, do conceito de qualidade decorrente de uma prática social e ética.

Dentro do debate sobre a qualidade do ensino, Sacristán e Gómez (1998) destacam a natureza polêmica do conceito de qualidade, em razão de este ser construído a partir de diferentes perspectivas teórico-práticas, que sustentam valores e defendem interesses diversos e opostos. Por essa ótica, torna-se necessário então examinar o lugar que ocupa esse conceito no contexto das reformas educacionais introduzidas nas últimas décadas em muitos países e, particularmente, no Brasil.

Sacristán (1999) tem escrito que a qualidade da educação propagada nos textos das reformas está fundamentada no paradigma do mercado. Dentro desse paradigma, como afirma o autor, qualidade da educação significa: estado mínimo para prover a educação pública; privatização de serviços; liberdade de escolha do consumidor e satisfação do cliente. Obviamente, temos clareza de que não é essa a qualidade que queremos para a educação, mas, sim, a qualidade que promova a formação de sujeitos humanizados, autônomos, éticos e políticos. Ou, como defende Candau (1999, p. 40),

a educação não pode ser reduzida à formação de consumidores competentes. Ela supõe a formação de sujeitos históricos, ativos, criativos e críticos, capazes não apenas de se adaptar à sociedade em que vivem, mas de transformá-la e reinventá-la.

Por sua vez, Goodson (2008) faz uma análise da crise da mudança dos currículos e alerta que é fundamental, antes de mudar qualquer currículo, que se conheçam as circunstâncias históricas das forças da mudança para podermos avaliar seu potencial progressista ou retrógrado. Nem sempre a mudança é sinal de progresso, de melhoria da qualidade, de inclusão. Por essa razão, talvez seja melhor pensar de forma ousada, como propõe Candau (1999, p. 39) e “não cair na armadilha do ‘pensamento único’ e do discurso homogeneizador.” Afinal, como bem alerta a autora “[...] existem reformas e reformas...”

Está claro que a análise das reformas exige um olhar crítico, uma postura ética e um compromisso com a educação como bem público; e, por essa razão, a educação não deve ser pensada pela lógica do mercado. Da mesma forma,

acreditamos que somente será possível construir um conceito coerente de qualidade se este emergir da prática, também coerente, e, portanto, reflexiva e ética dos processos de reformas educacionais.

Ainda ilustrando a discussão sobre as reformas educacionais e contrapondo-se ao horizonte sinalizado pelas propostas do Banco Mundial (BM), como o único para promovê-las, Candau (1999) traz, apropriadamente, para seu texto o pensamento de Adriana Puigrós por considerar que essa autora advoga uma reforma simples e apoiada nas pessoas, em oposição às reformas educativas atuais, recomendadas pelas agências financiadoras. Nesse sentido, esclarece Puigrós:

É necessário desenhar políticas de mudança pedagógica que respeitem quatro características: participação, experimentação, graduação e formação. As reformas educacionais são processos profundos, que colocam em movimento aspectos estruturais da vida social e cultural, que comprometem o imaginário coletivo, a memória e a perspectiva histórica. Não são factíveis sem o consenso e a participação da comunidade educativa e sem a incorporação das experiências que a sociedade tem acumulado. As políticas impostas verticalmente, de forma homogênea e sem consulta, constituem fracassos prováveis e requerem medidas autoritárias para se sustentar. As inovações introduzidas devem ser experimentadas, os modelos pedagógicos devem sofrer uma hibridização que os submeta ao confronto com os processos educacionais específicos. Uma reforma deve respeitar os tempos e o direito dos sujeitos da comunidade educativa a participar na mudança da sua educação, da educação de seus filhos ou daquela que lhes compete como docente (*apud* CANDAU, 1999, p. 39).

A propósito, Sacristán (1999, p. 209) esclarece-nos que as reformas, particularmente as dos anos de 1990, receberam a denominação de *reestruturadoras* (grifo do autor), apoiadas nos princípios de “equidade, qualidade, diversidade e eficiência”, agindo não efetivamente nos comportamentos dos professores ou sobre os currículos, mas interferindo nas normas de funcionamento do sistema de educação e das instituições escolares.

Considerando esse contexto, o autor esclarece:

reestruturar consiste em uma recolocação da capacidade de decisão sobre determinados aspectos do sistema educativo e sobre suas práticas, em uma nova distribuição da legitimidade de intervenção para fornecer uma direção ao sistema escolar. Trata-se de uma mudança no plano das políticas educativas e, de alguma forma, o desaparecimento da política como projeto de transformação global (SACRISTÁN, 1999, p. 209).

Creemos que, partindo do referencial teórico que sustenta esta pesquisa, ao ousarmos analisar e, ou, buscar equacionar, ainda que de forma introdutória, as questões que envolvem a reestruturação e implantação curricular do curso de Pedagogia por este trabalho encampadas, estaremos contribuindo para uma análise mais cautelosa das reais circunstâncias a serem consideradas quando se pretende uma mudança de currículo.

Da mesma forma, este trabalho poderá contribuir para uma possível superação dos equívocos cometidos por algumas instituições no processo de reestruturação curricular.

A par de todas essas considerações, organizamos o trabalho, didaticamente, em quatro capítulos, que se desdobram na intenção de melhor apreender o fenômeno já mencionado, objeto desta pesquisa, procurando desvelar os discursos que alimentam as reformas educacionais e curriculares, mais particularmente as promovidas no Brasil após a promulgação da Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

No Capítulo I, *O Contexto da Pesquisa: O Curso de Pedagogia no Departamento Locus*, apresentamos um breve histórico da universidade e do departamento dos quais trata esta pesquisa, contextualizando-os e ressaltando suas singularidades, especificidades, abrangência e função social.

No Capítulo II, *A Base Teórica da Pesquisa*, fundamentamos o estudo com os aportes teóricos do campo do currículo, buscando explicitar e analisar as concepções dos autores, compreender as relações que o currículo estabelece com a cultura, com o poder e com a ideologia; identificamos as (in)definições do curso de Pedagogia na década delimitada entre a LDB/96 e as DCN/2006; abordamos os debates e embates ocorridos no processo de reestruturação curricular do curso de Pedagogia no departamento locus e contextualizamos o objeto de estudo.

No capítulo III, *Caminho Metodológico: o caminho se faz ao caminhar – o Credo metodológico*, buscamos relatar o percurso metodológico desta pesquisa, amparado pela abordagem qualitativa a partir de uma matriz crítico-reflexiva, por entendermos que um fenômeno social como o aqui estudado deve ser iluminado por todas as possibilidades que oferece essa abordagem.

No Capítulo IV, *Análise e Discussão dos Dados*, pretendemos, à luz da teoria estudada, analisar e interpretar os dados, apresentando as evidências que deles resultarem.

Na *Conclusão*, última parte deste trabalho, o propósito é apresentar um conjunto de considerações que, dentre outras coisas, pretendem apontar algumas questões para reflexão, fundamentais à reestruturação do currículo numa perspectiva democrática e emancipadora. Longe de nós a pretensão de apresentar soluções aos problemas que as universidades enfrentam nessa questão.

Embora a pesquisadora não tenha realizado o sonho inicial de atuar na área do Direito, esse sonho motivou e deu vazão a outros caminhos que vêm sendo percorridos e construídos, na certeza de que a educação muda o mundo e humaniza a humanidade, e de que à Pedagogia cabe uma importância ímpar no sentido de fazer valer o direito à educação de qualidade para todos. Não qualquer qualidade e, sim, aquela capaz de permitir que as histórias e os sonhos tenham início e não sucumbam às agruras do capital e do mundo economicista antes mesmo de nascerem.

Dessa forma, muitas serão as histórias a serem iniciadas com o “era uma vez...” assim como melhores e maiores serão as chances de que essas histórias tenham finais felizes, como merecem todos os homens e mulheres, por direito, aos bens culturais, dentre os quais a educação é o maior.

Capítulo I

O contexto da pesquisa: o curso de pedagogia no departamento locus

A pesquisa,
 Começou a explicar a Eternidade.
 É, antes de qualquer coisa, o gesto do jovem camponês
 Que se vai,
 Revolvendo a pedra dos campos
 Descobrimo lesmas e gafanhotos,
 Ou milhares de formigas atarefadas.

(Gérard-B. Martin)

1.1 A Universidade: breve histórico

Criada pela Lei Delegada nº 66/1983, a universidade de que trata esta pesquisa é uma instituição pública multicampi, sediada no Estado da Bahia⁴, que se transformou em autarquia vinculada à Secretaria de Educação desse estado (SEEB), por força do Decreto Presidencial nº 92.937/86. Teve seu ato de

⁴ O Estado da Bahia que tem como capital Salvador, situa-se ao sul da região Nordeste e possui oito estados limítrofes: Sergipe, Alagoas, Pernambuco e Piauí (N); Tocantins e Goiás (O); Minas Gerais e Espírito Santo (S); ao Leste, faz divisa com o Oceano Atlântico. A diversidade geográfica e humana da Bahia é tão vasta quanto o é a sua extensão territorial – 567.692.669 km²; é o estado brasileiro com maior número relativo de negros e mulatos e o que possui maior influência da cultura africana. Sua população, conforme dados do Censo de 2007, é de 14.080.654 habitantes, 4º estado mais populoso do Brasil. Também é o estado mais rico e com maior exploração do turismo de todo o nordeste; explorado através do seu litoral, o maior do Brasil. Sua economia baseia-se na indústria, agropecuária, mineração, turismo e serviços. O Pólo petroquímico de Camaçari e o Complexo industrial Ford Motor Company são destaques na indústria do Estado. Apesar de ter a sexta maior economia do país, com o PIB superior a 90 bilhões de reais, a renda é mal distribuída, distribuição que se reflete no IDH, que, em 2005, apresentou o nono pior índice – 0,742, equivalente ao IDH do Sri Lanka em 2005, que é o 99º do mundo com 0,743. Reflete-se também na expectativa de vida, de 71,4 anos, ocupando o 12º lugar em 2005 no Brasil; na mortalidade infantil, de 34,5 mortes, em 2007-2008, para cada mil nascidos; no analfabetismo de 15% da população baiana, 8º lugar do piso do Brasil em 2006. A educação no estado remonta à chegada dos primeiros jesuítas no Século XVI; dentre os educadores baianos renomados destaca-se a figura do prof. Anísio Teixeira.

reconhecimento pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) por meio da Portaria nº 909/95, em observância ao Parecer nº 133/95, do Conselho Estadual de Educação da Bahia.

Por ser uma instituição de natureza multicampi, está presente nas várias regiões do Estado, oferecendo diferentes cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) e pós-graduação (**lato-sensu**, em sua maioria, e **stricto-sensu**)⁵, solidificando-se como um agente de desenvolvimento social e regional.

MAPA DE LOCALIZAÇÃO DOS CAMPI

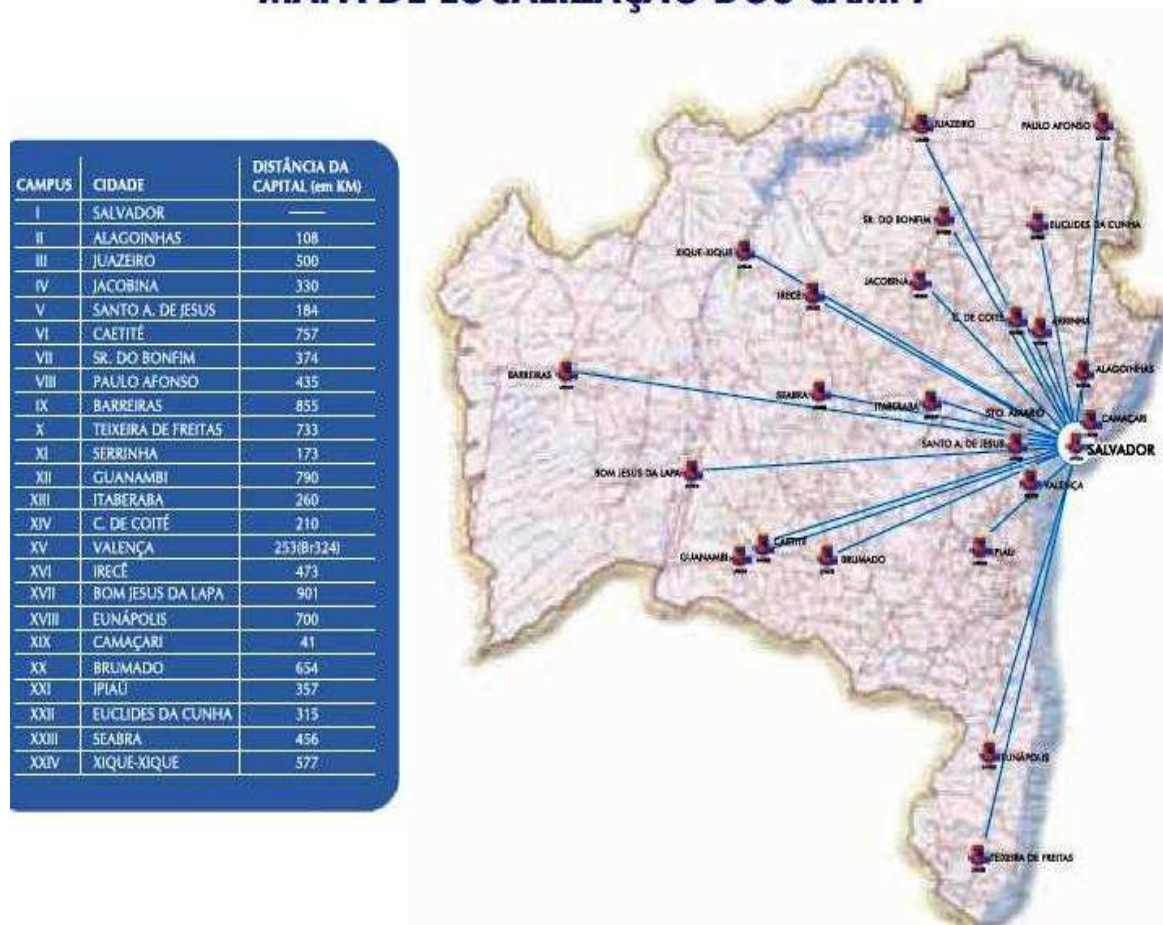


Figura 1 – Mapa de localização dos Departamentos da UNEB.

Fonte: Planejamento estratégico da UNEB.

⁵ Um curso com mestrado e doutorado, *Educação e Contemporaneidade*, um de doutorado em Letras em convênio com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e sete cursos só de mestrado: *Crítica Cultural Pós-Crítica*; *Políticas Públicas*; *Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional*; *Estudo de Linguagens*; *História Regional e Local*; *Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional*; *Química Aplicada*; e *Horticultura Irrigada*.

A universidade multicampi na Bahia nasceu da necessidade de interiorizar o sistema estadual de educação superior, e consolidou-se como compromisso com as realidades regionais. Segundo Boaventura⁶, citado por Fialho (2005, p. 96) “multicampi é uma universidade geograficamente dispersa, mas economicamente eficiente [...] o que importa é a marca regional, isto é, a formação de campus⁷ se dá a partir de características profundamente regionais”.

Para Fialho (2005, p. 116) a universidade multicampi

não é um fenômeno social isento das condições que produzem fenômenos sociais (...) Na sua essência, é responsável para pensar outros fenômenos, a exemplo o processo da re(produção) social que lhe originou e interfere na sua atuação como a todos os demais fenômenos à sua volta, potencializados pela sua abrangente competência para, em resumo, lidar com fatos do conhecimento, da história e da ciência.

A universidade aqui abordada possui, em sua organização macro, um sistema de colegiados que busca manter unidade entre seus campi, a partir de uma gestão democrática e participativa. O modelo institucional integra, nos órgãos colegiados, representantes de cada um de seus segmentos. Nessa conjuntura, compõem os colegiados superiores da universidade: Conselho Superior de Administração – CONSAD, Conselho Superior Universitário – CONSU, Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, Conselho de Curadores – CC e Reitoria. Os campi são constituídos por Departamentos e Colegiados de Cursos, de natureza acadêmico-administrativa e responsáveis pelas ações de ensino, pesquisa e extensão.

⁶ O prof. Dr. Edivaldo Machado Boaventura foi o idealizador e primeiro reitor dessa universidade, tendo ocupado, à época, o cargo de Secretário de Educação da Bahia (cf. FIALHO, 2005, p. 93).

⁷ Considera-se “campus” na Universidade do Estado da Bahia, cada uma das bases físicas integradas em que se desenvolvem suas atividades permanentes de ensino, pesquisa e extensão (parágrafo 1º do artigo 6º do Estatuto da Universidade).

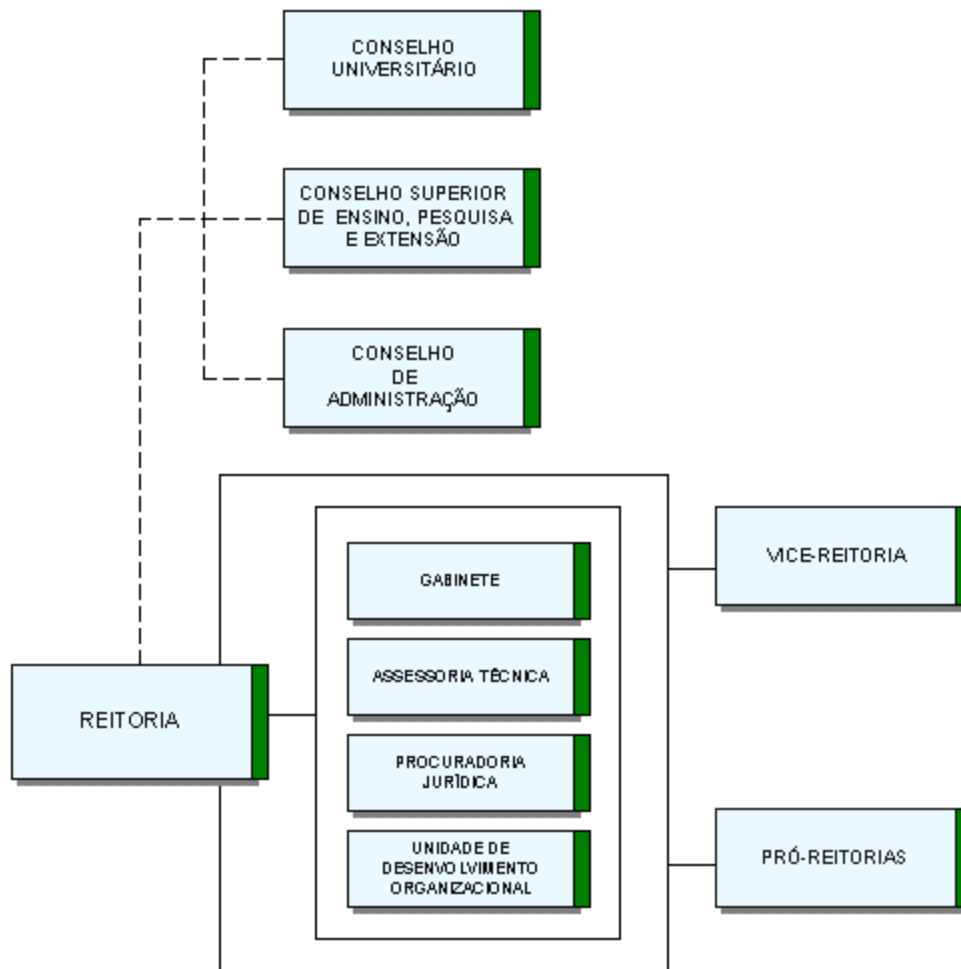


Figura 2 – Organograma da estrutura administrativa superior da UNEB.

Fonte: UNEB, organograma institucional.

Foi essa configuração estrutural e organizacional da universidade que favoreceu a criação do departamento onde se realiza a pesquisa em foco – os processos de reestruturação e de implantação curricular do currículo do curso de Pedagogia –, expandindo, dessa forma, sua política de interiorização do ensino superior no Estado⁸.

Dentro de sua filosofia, essa universidade contempla aspectos relacionados ao ensino, à formação do docente como ser/sujeito e ao desenvolvimento de espaços culturais e sociais da comunidade. Dessa forma, visa, em sua área de competência: (i) à produção crítica do conhecimento científico, tecnológico e cultural, facilitando seu acesso e difusão; (ii) ao

⁸ A área geo-econômica de abrangência da universidade é de 447.039 Km² que atende, aproximadamente, 50% da população do Estado. São 24 (vinte e quatro) Campus e 29 (vinte e nove) Departamentos (Projeto Pedagógico, 2009).

assessoramento na elaboração das políticas educacionais, científicas e tecnológicas, nos seus diversos níveis de complexidade; (iii) à formação e capacitação de profissionais; (iv) ao crescimento e à resolução de problemas da comunidade em que está inserida, através do desenvolvimento de projetos educacionais e sociais (UNEB, 2004).

Anualmente, a universidade realiza seu Processo Seletivo para os interessados ingressarem nos cursos oferecidos. Em 2010 foram ofertadas 7.620 vagas, sendo 5.415 para os cursos presenciais e 2.205 para os cursos na modalidade EAD. São 145 opções de cursos nessas duas modalidades. Registre-se que essa Universidade não aderiu ao Novo Enem; está avaliando, juntamente com o Fórum de Reitores das universidades estaduais da Bahia, as novas diretrizes do MEC sobre o exame nacional, com vistas à adesão ou não a esse critério nos próximos processos seletivos da instituição.

No tocante ao sistema de cotas, a universidade é pioneira; das vagas ofertadas, 40% são para negros, o que corresponde, em 2010 a, aproximadamente, 3.050 alunos, e 5% para indígenas. Com a política de cotas, a universidade busca atingir um de seus objetivos – a inclusão social.

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a universidade apresentou o melhor resultado entre as Instituições de Ensino Superior (IES) da Bahia no Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2008. Dos seis melhores cursos de IES da Bahia, três são dessa universidade, com nota máxima (conceito 5) no Exame Nacional de Avaliação da Educação Superior. Essa universidade é destaque no ranking do MEC como melhor universidade pública estadual da Bahia e terceira IES no Estado segundo o Índice Geral de Cursos (IGC).

Ampliando a sua oferta gratuita de cursos de pós-graduação **lato-sensu**,⁹ a universidade oferece, neste ano de 2010, na modalidade a distância, 1.520 vagas, em parceria com o programa federal Universidade Aberta do Brasil (UAB). Também celebrou convênio com o Ministério da Educação como parceira na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação

⁹ Especialização em Educação à Distância; Especialização em Gestão de Saúde; Especialização em Gestão Pública; e Especialização em Gestão Pública Municipal.

Básica¹⁰. Essa política está sob a coordenação da Plataforma Freire¹¹. A Universidade oferecerá 20.000 vagas durante os três anos do projeto (2010-2012). Os cursos oferecidos são nas áreas de Artes, Biologia, Educação Física, Geografia, História, Letras, Informática, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia, na modalidade modular, com aulas presenciais intensivas durante uma semana. Os 29 departamentos dos 24 campi estão envolvidos nessa formação.

A Universidade desenvolve pesquisa em todas as regiões em que atua, oferecendo programa de iniciação científica e bolsa de monitoria para os estudantes. Desenvolve projetos de Extensão Universitária por meio de convênios e parcerias com órgãos governamentais e da iniciativa privada. A extensão, com a participação estudantil, aproxima a universidade da vida comunitária, proporcionando a troca de conhecimentos.

Há que se registrar a importância da presença dessa universidade para o desenvolvimento sociocultural da região Oeste da Bahia, na qual é considerada referência no ensino superior, atendendo mais de quinze cidades da micro-região¹², além de municípios de outros estados, a exemplo de Tocantins e Piauí. Foi também a primeira universidade pública a instalar-se na região para habilitar, qualificar e aperfeiçoar profissionais na área de educação.

Os egressos de seus cursos na região Oeste da Bahia vêm desempenhando funções nas áreas da educação, da saúde, da administração pública e privada bem como no ramo do comércio. Outros têm concorrido a cargos eletivos¹³ nas esferas municipal, estadual e federal. Acredita-se que são profissionais que têm feito a diferença nos seus espaços de atuação, devido à

¹⁰ Instituída pelo Decreto 6.755/2009, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica.

¹¹ A Plataforma Freire é destinada a professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais, sem formação adequada às exigências da LDB, oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade, cobrindo os municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 Instituições Públicas de Ensino Superior, das quais 48 federais, 28 estaduais, com colaboração de 14 universidades comunitárias.

¹² Angical, Baianópolis, Barreiras, Brejolândia, Catolândia, Cotegipe, Cristópolis, Formosa do Rio Preto, Ibotirama, Luiz Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachão das Neves, Santa Rita de Cássia, São Desidério, Tabocas do Brejo Velho e Wanderlei.

¹³ Como exemplo: no poder executivo, prefeita e vice-prefeita; no legislativo, representantes na câmara federal e municipal assim como na assembléia estadual.

formação sólida, crítica e competente adquirida na universidade e ao comprometimento com que eles têm assumido seu papel social.

Dentro de sua enorme capacidade de se superar, de se adaptar, de se transformar e de pensar o futuro, a universidade, como instituição social que é, tem, historicamente, assumido uma posição cada vez mais importante e essencial na formação de inteligências e personalidades. Ela é, como afirma Dias Sobrinho (2005, p. 30-1), “um espaço social em que os sujeitos sociais se formam e se constituem por intermédio de suas ações e experiências com o saber e com os outros”.

Paralelamente a isso, a universidade precisa enfrentar novos desafios, que se multiplicam com o fenômeno da globalização neoliberal a que estão submetidas as universidades, na visão de Boaventura Santos (2005, p. 55). O autor pontifica que o “único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemónica”. E sustenta seu argumento, esclarecendo que

globalização contra-hegemónica da universidade enquanto bem público significa especificamente o seguinte: as reformas nacionais da universidade pública devem refletir um projeto de país centrado em escolhas de políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos de produção e distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados e cada vez mais polarizados entre processos contraditórios de transnacionalização, a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemónica (SANTOS, 2005, p. 55).

Na nossa ótica, a universidade precisa, fundamentalmente, manter a capacidade de renovação constante e efetiva; exercitar cada vez mais sua autonomia por meio de uma gestão participativa; estar atenta às necessidades sociais; preocupar-se com a formação de profissionais num mundo globalizado; resistir aos apelos dos discursos mercadológicos que rondam a educação; continuar primando pela formação ético-política dos profissionais. Trata-se de desafios que exigem mudanças na concepção de educação, de universidade, de currículo e de formação.

Alípio Casali (2007), ao refletir sobre a Universidade no Século XXI, amplia a lista dos desafios e os propõe como princípios de ação a serem afirmados. Como a lista é vasta, trazemos, apenas, um resumo deles: vida humana – sua

criação, conservação e desenvolvimento em liberdade, com dignidade e justiça; educação (em todos os níveis) e a cultura como um bem público e patrimônio da humanidade; ampliação, efetivação e universalização dos direitos humanos; construção da democracia plena; proteção e desenvolvimento do meio ambiente; liberdade de pensamento; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, ou, serviços; relação teoria e prática, ciência pura e ciência aplicada; validação e legitimação tanto epistemológica como ética entre as singularidades, particularidades e universalidade; interdisciplinaridade e intercâmbio de conhecimento e experiências; gestão transparente; liberdade de pensamento e o compromisso com a autonomia universitária (CASALI, 2007, p. 19).

O autor, no mesmo texto, contribui sinalizando em que ações práticas devem materializar-se os princípios acima colocados: (i) afirmação do *perfil institucional universalista* para a universidade; (ii) *democratização do acesso*; (iii) *renovação didático-pedagógica*; (iv) *compromisso institucional com a pesquisa*; (v) *responsabilidade sociocultural*; (vi) *responsabilidade político-administrativa*; (vii) *gestão participativa*; (viii) estabelecimento de *parcerias e colaborações horizontais*; (ix) compromisso com o *desenvolvimento sustentável*; (x) *avaliação sistemática e continuada* (CASALI, 2007, p. 19-21 – grifos do autor).

Segundo Dias Sobrinho (2005), para a Universidade colocam-se dilemas que refletem interesses globais e locais que, às vezes, confundem-se ou se confrontam. Numa universidade multicampi como a aqui tratada, tem-se o exemplo vivo dessa realidade. Para dar conta do seu pertencimento local (demandas, carências, interesses, especificidades) e, ao mesmo tempo, responder às dimensões e exigências macro do mundo globalizado, é necessário enfrentá-las com conhecimento, de forma aberta e crítica, pela clareza que se tem de sua contradição, expressão da contradição da sociedade em que se encontra.

A despeito de todas as pressões do mercado; da tendência contemporânea a uma formação pragmatista, desprovida do pensamento reflexivo; da ênfase da avaliação sobre resultados e produtos em prejuízo dos processos (AFONSO, 2000); da escassez de recursos para a realização das metas, a Universidade que é objeto desta pesquisa tem procurado concretizar muitas dessas ações e ser um

espaço de formação de seres sociais pensantes, críticos, reflexivos e participativos.

Acreditamos que, com essa formação, os egressos possam atuar com autonomia, consciência e competência nos diversos contextos sociais, particularmente no contexto educacional do oeste baiano, em especial na educação pública. Eis aí a grande contribuição social dessa universidade, que justifica sua existência e sua responsabilidade pública no interior de uma configuração multicampi.

Quem sabe, num futuro não muito distante, registraremos noutra pesquisa que essa universidade cumpriu sua Missão

constituindo-se como instituição científica e cultural, autônoma, comprometida com o caráter universal e cultural do conhecimento, com a democratização das oportunidades de educação, com a proteção e o desenvolvimento ambiental, com o desenvolvimento econômico e social, com os valores culturais dos povos, nações e regiões, com a ética e a justiça, com o desenvolvimento sustentável (CASALI, 2007, p. 21).

1.2 O Departamento: histórico e contextualização

Coerentemente com essa política e atendendo às necessidades da região Oeste da Bahia¹⁴, foi criado, em 1985, pelo Decreto Estadual nº 31830, o Centro de Ensino Superior, que passa a integrar a Universidade do Estado. Até então, o ensino superior ministrado na região era uma extensão do Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), que desenvolvia cursos de licenciatura curta, inicialmente nas áreas práticas (Técnicas Agrícolas e Artes Industriais), posteriormente substituídas por Letras e Estudos Sociais.

Ainda em 1985, o Decreto Governamental 32.830/85 transformou o Centro de Ensino Superior em Departamento, que é, hoje, um dos vinte e nove Departamentos da estrutura orgânica dessa universidade. Em 1987, quando a universidade adota a estrutura de Departamentos, que lhe fora conferida pela Lei

¹⁴ A região Oeste da Bahia fica à margem esquerda do rio São Francisco, banhada pelas bacias dos rios Grande, Preto, Corrente e Carinhanha, formada por 29 rios perenes. Geograficamente está inserida na região mais rica em recursos hídricos do Nordeste brasileiro. As bacias desses rios atingem 62.400 Km² o que equivale a 82% das áreas dos cerrados. A economia básica é o cultivo de grãos juntamente com a pecuária. Tem uma área de 116.786.918 Km² e a população de 524.220 habitantes.

Delegada 66/1983, incorpora os **campi**, dentre eles o aqui em pauta, que passou a denominar-se Departamento de Ciências Humanas (DCH) – Campus IX¹⁵.

O primeiro curso a ser implantado no DCH foi o de Pedagogia, em 1988¹⁶. Hoje, o Departamento oferece, além de Pedagogia, cinco outros cursos: licenciatura em Letras, licenciatura em Matemática, licenciatura em Biologia, bacharelado em Ciências Contábeis e bacharelado em Agronomia, que, juntos, atendem 2.753 alunos, conforme dados de matrícula do primeiro semestre deste ano de 2010.

O Departamento oferece, ainda, o curso de Pedagogia em três anos, fruto de um programa especial da Universidade em convênio com prefeituras municipais, com o objetivo de graduar professores em efetivo exercício na rede pública de ensino. O referido programa atende mais de 100 (cem) municípios baianos no raio de abrangência dessa universidade e já graduou, aproximadamente, 17.000 (dezessete mil) professores em exercício, nos cursos de Pedagogia, Matemática, Biologia, História, Geografia e Letras. Especificamente, o Departamento oferece os cursos de Biologia, Letras e Pedagogia.

A fim de garantir a formação continuada dos egressos, atendendo, dessa forma, ao que estabelece a Lei 9394/96, o Departamento passou a oferecer cursos de pós-graduação **lato sensu** (especialização) nas áreas de Planejamento e Gestão Educacional; Estudos Linguísticos: Leitura e Produção de Textos; Educação Infantil; Administração Financeira e Controladoria; Gestão do Agronegócio.

Para a oferta de cursos **stricto sensu**, já existe um projeto aprovado pelo Conselho Superior da Universidade (CONSU), o do Mestrado Multidisciplinar em

¹⁵ O DCH – Campus X – está localizado na cidade de Barreiras, Oeste Baiano; cidade considerada, atualmente, o mais importante pólo agropecuário e principal centro urbano, político, tecnológico e econômico da região. A base da sua economia é a agropecuária (soja, algodão, milho, fruticultura, café, gado). A cidade fica a cerca de 900 km de Salvador e a 600 km de Brasília; conforme dados do IBGE/2005, tem uma população aproximada de 138.000 habitantes e um PIB de 1.239.476. É o município mais populoso do Oeste da Bahia. A cidade dispõe de duas universidades públicas, uma federal e uma estadual, e cinco faculdades privadas.

¹⁶ O Curso de Pedagogia desse Departamento foi autorizado pelo Decreto Presidencial nº 94.322 de 12 de maio de 1987, com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau (hoje, Ensino Médio).

Desenvolvimento Territorial: sociedade e meio ambiente, que aguarda aprovação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A distribuição dos alunos matriculados, por curso, pode ser vista no quadro a seguir.

Quadro I - Número de alunos, por curso, no Departamento de Ciências Humanas, Campus IX.

CURSOS	TURNOS	Nº DE ALUNOS	PERCENTUAL
Biologia	Matutino	173	6,5%
Ciências Contábeis	Vespertino/Noturno	435	16%
Engenharia Agrônômica	Diurno	364	13%
Letras	Matutino/Vespertino	204	7%
Matemática	Matutino	97	3,5%
Pedagogia (regular – 4 anos)	Vespertino/Noturno	469	17%
Pedagogia (especial – 3 anos)¹⁷	Vespertino/Noturno	466	17%
Cursos Diversos – Plataforma Freire	Matutino	545	20%

O Departamento tem 2.753 alunos matriculados no primeiro semestre de 2010, nos diferentes cursos, distribuídos nos três turnos de funcionamento. Os números mostram que o curso de Pedagogia é o que tem a maior demanda de matrícula, perfazendo um percentual de 34%. Desse quantitativo, cem acadêmicos ingressaram no primeiro semestre de 2010, no curso regular, sendo os demais alunos remanescentes.

O corpo docente do curso de Pedagogia é composto de 26 vinte e seis professores, a maioria (69%) com formação acadêmica em Pedagogia. Quanto à titulação, 4% são doutores, 46%, mestres e 50%, especialistas, que ingressaram por meio de concurso público.

¹⁷ O Curso de Pedagogia Especial, em 03 anos, é desenvolvido por dois Projetos de Formação: um da própria Universidade, denominado de Rede UNEB/2000, com 309 alunos matriculados neste primeiro semestre de 2010; o outro é do Projeto da Plataforma Freire em parceria com a UNEB, que teve início neste primeiro semestre de 2010, com 157 alunos matriculados.

Quadro II – Qualificação do corpo docente do curso de Pedagogia

NOME	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
A.T. M.	Psicologia	Mestrado em Ciências da Educação
A. S.C.L.	Pedagogia	Especialização em Alfabetização
A.S.R.C.	Pedagogia	Especialização em Alfabetização
A.J.O.V.C.	Pedagogia	Mestrado em Educação e Contemporaneidade
A.D.S.O.	Pedagogia	Mestrado em Educação e Doutoranda em Educação
C.W.F.C.	Pedagogia	Espec. Administração e Supervisão Escolar
C. A.R.R.	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil
D.A.S.B.C.	Pedagogia	Mestrado em Educação
E. M. B.	Pedagogia	Especialização em Educação Matemática
F. C. A.	Pedagogia	Espec. em Docência do Ensino Superior
G. C. A.	Pedagogia	Mestrado em Educação e Contemporaneidade
G.T. S. O. S.	Educação Física	Especialização em. Conteúdos e Métodos de Ensino
I. X. S. F.	Pedagogia	Especialização em Metodologia do Ensino
I.Q.S.	Pedagogia	Mestrado em Ciência da Educação
J. J. F. M.	Bacharelado Ciências Sociais	Doutor em Sociologia
J.O. A.C.	Letras	Mestrado em Literatura e Diversidade Cultural
J.C.S.	Pedagogia	Especialização em Metodologia de Ensino
M.V. P. B.	Bacharelado Geografia	Mestrado em Geografia
N. L. C.	Filosofia	Mestrado em Ciências da Educação
O. R.	Pedagogia	Espec. em Metodologia do Ensino Superior
S.O.C.S.	Pedagogia	Mestrado em Ciências da Educação
U. P. L.	Direito	Mestrado em Direito Internacional
C. A.R.	Pedagogia	Espec. em Orientação Educacional
M. A.O.	Pedagogia	Espec. em Língua Portuguesa
Z.V.S.F.	Pedagogia	Espec. Avaliação do Ensino e Aprendizagem
S. A.P.	Psicóloga	Mestrado em Ciências da Educação

Nos seus vinte e dois anos de funcionamento nesse Departamento, o curso de Pedagogia já formou 892¹⁸ pedagogos, que vêm atuando, prioritariamente, na educação pública da região Oeste da Bahia, tanto na docência da Educação Básica¹⁹ como em atividades de coordenação pedagógica nas escolas e secretarias de educação do Estado e dos municípios.

É importante também registrarmos que vários egressos retornaram ao Departamento na condição de docentes do curso de Pedagogia, contribuindo com a formação acadêmica de novos pedagogos e, conseqüentemente, com a melhoria da educação na região.

¹⁸ Pedagogia – Matérias Pedagógicas: 450; Pedagogia – Séries Iniciais: 140; Pedagogia e Coordenação de Projetos: 189; Pedagogia e Docência: 113.

¹⁹ Conforme a Lei 9394/96, a Educação Básica compreende: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Art. 21, inciso I).

Capítulo II

A base teórica da pesquisa

A pesquisa,

é a fusão, em um só crisol,
de observações, teorias e hipóteses
para ver se cristalizar
algumas parcelas de verdade.

(Gérard-B. Martin)

2.1 A teoria que ilumina a prática e por esta se vê iluminada

Compreender como se dá o processo de reestruturação e implantação curricular de um determinado curso exige, a meu ver, um conhecimento substancial e vasto do que seja currículo, de como este, porque dinâmico, se constrói e se reconstrói historicamente; das relações que estabelece com outros elementos fundantes da educação, e das mediações em que se encontra imbricado.

Com essa visão, a pesquisadora aprofundou seus estudos na literatura produzida pelos autores que dão sustentação teórica a esta investigação, no sentido de ser iluminada por suas reflexões para estabelecer um diálogo com o fenômeno foco dessa pesquisa, que tem como questão central: *como alunos, professores e gestores compreenderam o processo de reestruturação e implantação curricular do curso de Pedagogia realizada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).*

O Século XXI, propagado pela mídia como o século do conhecimento e caracterizado por alguns teóricos como século da efemeridade, da incerteza e da provisoriedade, tem-nos levado a pensar e a teorizar com mais intensidade sobre a educação, o conhecimento e o sujeito. Arriscaria a dizer que, na contemporaneidade, somos desafiados a uma busca de novos paradigmas, não só para definir os contornos de um novo conceito para a tríade educação, conhecimento e sujeito, mas, principalmente, para enfrentar a instabilidade e as fragilidades deste século.

Viveu-se, por muito tempo, o paradigma da ciência que buscava o conhecimento através de uma atuação caracterizada pela neutralidade, ou seja, que investigava os fenômenos sem envolver-se com eles, pois o sujeito não deveria nem poderia interferir no conhecimento a ser produzido. Esse modelo de ciência, linear e positivista, que, por um lado, trouxe avanços incontestáveis ao desenvolvimento da humanidade, colaborou, por outro, para uma fragmentação que, muitas vezes, tornou superficial o conhecimento.

A complexidade que se desenha no século XXI exige a superação desse modelo de ciência, pois ele já não dá conta de analisar e explicar a sociedade em que vivemos, nem de ocupar-se do sujeito que vem se construindo enquanto constrói e reconstrói o conhecimento. Um sujeito político, que experimenta, elabora e intervém. Essa nova concepção de ciência não mais se pauta na neutralidade porque já compreendeu que ela própria é (re)criada pelo sujeito. A impossibilidade de neutralidade é, claro, histórica, devido ao caráter social e, portanto, político dos sujeitos, imbricados nas relações de poder e de força que têm estado presentes na construção da história.

Assim, o conhecimento vai se desenhando não mais como um conjunto de verdades absolutas, mas como “aproximações provisórias da realidade”. Por isso, é impossível tratar de qualquer aspecto do currículo sem incorporar à discussão “a questão do conhecimento, quer como instrumento de homogeneização e diversificação cultural, quer como recurso de formação dos sujeitos” (PACHECO, 2007, p. 372).

Frente a esse cenário, é imperativo refletir sobre a educação, o conhecimento e o sujeito, a partir de um novo paradigma de ciência que tem

como marca a incerteza e, por isso, admite o caráter provisório das verdades. Como já dizia Marx (1985), o homem constrói a história, mas a constrói com as condições que lhe são dadas.

Da mesma forma, a construção do conhecimento não tem sido tarefa fácil. Os caminhos, às vezes, são íngremes e os resultados nem sempre correspondem às expectativas, apesar das conquistas, que são inegáveis. Enfim, o século XXI está sendo marcado pelo alucinante avanço científico, pelo desenvolvimento tecnológico, pela expansão do processo de globalização econômica e cultural, pela quebra de fronteiras entre os Estados-nação e por muitos outros fenômenos ilustrativos desse novo tempo.

Um questionamento aflora à reflexão: por que esse conhecimento, produzido pelos sujeitos, que deveria estar a favor do seu bem estar, fortalecendo cada vez mais o processo de humanização, ajudando a estabelecer uma relação mais promissora e responsável com a natureza, tem sido usado de forma tão irracional, a ponto de nos levar à barbárie? Que interesses permeiam e, ou, balizam a racionalidade humana? O que faz o sujeito desenvolver atitudes capazes de violentar a si próprio e ao restante da natureza?

Sabemos que o conhecimento e o agir humano não são neutros; antes, são a representação e a expressão de um determinado contexto, de um conjunto de crenças, valores, interesses e necessidades. Nesse sentido, Severino (2002) ilumina a reflexão ao afirmar que, quando a economia é orientada principalmente pelo mercado, a irracionalidade sobrepõe-se à razão. O autor afirma que “só o conhecimento poderá esclarecer-nos e apresentar significações para direcionar nossa prática, mediadora da existência, potencializando as dimensões humanizadoras” (p. 12). Mas, alerta que

quando se trata de guiar a sua vida, dando-lhe um norte a partir da intencionalização de sua ação prática, o sujeito nunca se encontra em “céu de brigadeiro” e seu vôo não é feito à plena luz do mundo das idéias, nem automaticamente. O vôo do espírito se faz em meio à neblina, nunca escapa às brumas! O erro do Iluminismo foi considerar que a razão eliminaria todo traço de trevas. Clareia, sim, mas é uma claridade refratada na neblina e ofuscada (SEVERINO, 2002, p. 10).

A educação, vinculada ao conhecimento, é mediadora para guiar a prática humana, ao mesmo tempo em que é por ela mediada, ou seja, é mediação da

sociabilidade, da inserção dos indivíduos no universo social. Essa prática humana se estabelece nas esferas produtiva, política e simbólica.

A esfera simbolizadora que se materializa na educação e no conhecimento humaniza as demais e, juntas, constituem-se em instrumentos para o agir intencionalizado do ser humano. Daí o destaque à importância da educação para “intergeracionar”²⁰ os sujeitos nas forças do trabalho, da sociabilidade e da cultura. Nas palavras de Severino (2002, p. 67), “a educação é trabalho e prática social e simbólica”. Como prática social, ela é política, não sendo, portanto, desinteressada.

Considero, pois, que vivemos um momento providencial para a Pedagogia “reafirmar seu compromisso com a razão, com a busca da emancipação, da autonomia, da liberdade intelectual e política” (LIBÂNEO, 2006a, p. 87-8) com vistas, da mesma maneira, à formação de cidadãos humanos, emancipados e autônomos. Nesse sentido, a Pedagogia como ciência da educação não poderá, jamais, acreditar na impossibilidade da construção da autonomia dos sujeitos, como o faz o pensamento pós-moderno. Contudo, valem as considerações do autor, segundo quem

uma pedagogia para a emancipação precisa continuar apostando na possibilidade de desenvolvimento de uma razão crítica precisamente como condição para desvelar as restrições à autonomia no contexto do mundo moderno” (LIBÂNEO, 2006a, p. 87-8).

Na contemporaneidade, face ao sistema de produção capitalista, que impera, acentua-se o caráter utilitarista da educação, segundo o qual o valor do conhecimento é aferido por sua competitividade no mercado. A suposta “sociedade do conhecimento” pelo seu “capital intelectual” obscurece a verdade para que não se veja que a ciência e a tecnologia transformam-se em forças produtivas do capital (CHAUÍ, 2006, p. 320).

Nessa lógica, propaga-se a ideologia da “competência”, que exacerba o individualismo, explicita as relações sociais de poder, excluindo grande parcela da

²⁰ Termo usado por Severino (2002) para ressaltar a importância da educação na relação dos educandos com as forças do trabalho, da sociabilidade e da cultura.

sociedade da participação nas decisões econômicas, políticas e sociais e do usufruto dos bens sociais públicos; por exemplo, da educação.

Para Chauí (2006), o controle do social e do político pela ideologia da competência alarga o espaço privado em detrimento do espaço público, que encolhe; isso nos leva a afirmar que essa lógica acentua ainda mais a divisão de classes, que, na atualidade, não se dá somente pela condição econômica, mas também, pela posse do conhecimento, manipulado e valorado pelos grupos que dele se beneficiam, quando, na verdade, deveria estar disponibilizado a toda a sociedade. Destarte, a desigualdade torna-se ainda mais excludente.

Vale registrar que tudo isso são estratégias usadas para a reestruturação do capital; esses mecanismos colaboram para fortalecê-lo como modelo de produção e viabilizam a disseminação do pensamento hegemônico de que só há essa alternativa, essa saída possível para as sociedades continuarem produtivas.

Como nos lembra Santomé (2003), sempre que o sistema capitalista encontra-se em crise, a educação é acionada, para a messiânica tarefa de “salvadora da pátria” (ou dos mercados), com a responsabilidade de prestar serviços privados que serão absorvidos pelas empresas, que recebem mão-de-obra qualificada gratuitamente. Com isso, desenvolve-se uma idéia de mercantilização da educação, que passa a ser consumida como qualquer outra mercadoria.

Não é tarefa simples nem fácil fazer com que o conhecimento, a educação e o currículo estejam a favor do coletivo social; que sejam bens públicos e não privados de uma minoria já privilegiada economicamente; que não se tornem produtos mercantilizados pelo capital; que não recrudescam o controle social e político do saber e, ou, da competência valorizados pelo capitalismo,

Deve ser, contudo, uma utopia a se alimentar e um compromisso político de todos aqueles que fazem a educação que a façamos promover relações político-sociais menos excludentes, com a clareza de que a relação estabelecida entre economia e educação é histórica, e que a primeira, de forma assimétrica, sempre exerceu poder sobre a segunda.

A propósito, Hamilton (1992), aponta a influência do sistema de produção sobre o sistema educacional, que remonta aos séculos XVI e XVII. O autor destaca que, já nesses períodos, as mudanças realizadas no ensino tinham como objetivo a regulação social, com práticas pedagógicas diferenciadas para atender aqueles que poderiam vir a governar daqueles que só iriam obedecer. Se há quatro séculos o ensino já tinha caráter de regulação social, podemos inferir que diante da complexidade das novas sociedades, essa regulação foi intensificada por fatores tanto internos quanto externos.

A regulação não parte só do Estado. As agências econômicas financiadoras e as demandas do mercado exercem forte poder de regulação ao ditarem as normas mundialmente. Elas pressionam os governos e as instituições escolares a se transformarem em porta-vozes do seu ideário.

Não parece ser inocente nem desinteressadamente que a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) elaborou, em 1992, um documento que teve como eixo central a vinculação entre recursos humanos e educação, com o objetivo de estabelecer as linhas de ação para políticas e instituições que favorecessem as relações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento, na perspectiva da noção de complementaridade entre transformação produtiva e equidade (MIRANDA, 1997, p. 39).

Contraopondo-se a essa lógica utilitarista, mercadológica e homogeneizadora da educação, Garcia e Moreira (2003) advogam a centralidade do conhecimento escolar nos debates sobre a escola e o currículo, para que saibamos o conhecimento que é importante para o trabalho docente e discente. Como escrevem os autores,

a escola está sendo acusada de não conseguir ensinar, de não promover a aprendizagem do aluno, de estar formando pessoas sem os conhecimentos indispensáveis à luta por uma vida mais digna. O conhecimento é hoje cada vez mais importante para toda e qualquer criança, todo e qualquer adulto. Logo, eu vejo (sic) o processo curricular na escola girando em torno do conhecimento. Obviamente não é qualquer conhecimento, desprovido de qualquer sentido, mas um conhecimento que, depois de uma série de perguntas que se façam e de respostas que se dêem, e com base em um posicionamento claro e consciente, tenhamos considerado importante de estar sendo trabalhado por alunos e professores (GARCIA; MOREIRA, 2003, p. 25).

Nessa mesma linha de raciocínio, trazemos o pensamento de Santomé (2003, p. 37), com o qual comungamos, quando assevera que

não se pode culpar a educação por algo que ela não originou, mas que é fruto da atual reorganização dos mercados, da produção capitalista e do reaparecimento das ideologias e dos discursos legitimadores e promotores de concepções da sociedade coerentes com essa perspectiva monetarista e consumista da vida.

No discurso oficial vigente, especialmente neste século, fala-se na centralidade da educação para a promoção da igualdade social e elevação da condição econômica dos países em desenvolvimento ao patamar das grandes potências mundiais. Esse é um discurso coerente com a ideologia neoliberal, que visa à educação a serviço da economia e da produção. Como a educação não é neutra, serve também a esse fim.

Nesse sentido, compreendemos por que tantas reformas educacionais foram empreendidas e implementadas em vários países, mais fortemente nos países da América Latina e, em particular, no Brasil, que, na última década do Século XX, legalizou sua reforma educacional pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96.

A reforma traz em seu bojo princípios e fins que nortearão a formação dos sujeitos, ancorada numa visão de mundo coerente com os ideais neoliberais, mas que pode ser transformada numa visão de mundo balizada na valorização do Homem. Traz, ainda, uma orientação curricular que tem como propósito viabilizar a consecução dos objetivos prescritos na LDB²¹. É justamente no currículo que estas reformas refletem e, por vezes, se materializam.

A lógica que sustenta as reformas curriculares é que, por meio delas, é possível adequar o currículo e as finalidades da instituição escolar. Ou seja, elas servem mais para ajustar o sistema escolar às necessidades do sistema econômico dominante, que para mudá-lo. Contudo, podem estimular contradições que provoquem um novo equilíbrio (SACRISTÁN, 1998), já que toda reforma é passível de imperfeições, fragilidades e paradoxos que comprometem sua

²¹ Utilizaremos, ao longo do texto, a sigla LDB para nos referirmos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por ser mais convencional o seu emprego nos textos acadêmicos.

efetivação tal como foi concebida. Ademais, os atores do ensino são sujeitos com potencial de resistência.

Com muita propriedade Sacristán (1999) destaca a importância da cultura para uma compreensão mais crítica da educação, por ser a educação um produto histórico, perpassado de idéias e interesses diversos, que expressa o modelo de sociedade a que serve, com seu modo de vida, crenças e valores. A sua projeção, de igual modo, não deverá ignorar a categoria da cultura, tão fundante para um projeto educativo.

Por essas razões, não se pode deixar despercebidas as regulações enfrentadas pela educação ao ter que cumprir o projeto educacional da modernidade, ainda inconcluso, que a pós-modernidade recebe como legado, e certamente dará o contorno necessário com as características que melhor expressem sua marca: incerteza, provisoriedade, flexibilidade, fragmentação, relativismo, instabilidade, dentre outras.

De antemão, é o próprio Sacristán (1999) quem faz o alerta para as novas funções atribuídas à escola nessa sociedade calcada no modelo capitalista de produção. Acrescentamos que não só funções como também desafios de ordem epistemológica, axiológica, metodológica e ética.

Um dos desafios urgentes a se pensar é um projeto cultural para a educação, que prime pela emancipação do homem e lhe garanta acesso incondicional aos bens culturais e sociais. Um projeto que supere a visão mercantilizada de que o capital humano tem que ser capacitado para as demandas hierarquizadas do mercado. Um projeto que veja os educandos como iguais perante os saberes e com capacidade para apreendê-los.

Vislumbrar um projeto de educação que busque superar a visão mercantilista não significa relegar a segundo plano ou desvalorizar a importância do conhecimento sobre o mundo do trabalho. Aprendemos com Severino (2002) a relevância da prática produtiva para a existência humana, pois ela nos diferencia dos outros animais. O direito ao trabalho é inerente à condição humana, entendimento em função do qual é fundamental considerar que a educação, ao abordar o conhecimento sobre o mundo do trabalho, inclua os processos e as

relações sociais de produção, a exploração da mão-de-obra, a negação do trabalho, pois, assim, estará garantindo aos educandos, de forma transparente, perceber as relações de poder imbricadas na prática social.

A implantação de um projeto nessa perspectiva requer, naturalmente, um currículo que comungue essa mesma filosofia de educação, aberto às mudanças, que possibilite a liberdade e a autonomia dos sujeitos, sem exclusão, em consonância com o princípio da igualdade.

Historicamente não tem sido esse o *design* de currículo dos sistemas educacionais. O controle, a ordem, a racionalidade, a eficiência e a eficácia estão na sua gênese. E, para garantir essas pretensões, os professores tem sido vistos como meros executores do currículo, pouco significando sua formação e valorização profissional.

Essa visão ignora a articulação da prática simbolizadora com a prática técnica. Quando se leva em conta essa articulação, os professores, profissionais da educação, são visto responsáveis pela realização do trabalho educativo. Seus saberes e sua mediação jamais poderão ser relegados a segundo plano; sua ação é política, portanto, transformadora.

Nesse sentido, afirmamos a importância de uma reestruturação curricular do curso de pedagogia balizada pelo paradigma emancipatório, do qual nos fala Saul (1988). Uma reestruturação que acolha todas as vozes; que considere o diverso. Uma reestruturação que compreenda o currículo numa perspectiva dialética e dialógica, freireanamente falando.

2.2 Currículo: ressignificar para humanizar e emancipar

“Promover uma cabeça bem-feita, em lugar de bem cheia; ensinar a condição humana começar a viver; ensinar a enfrentar a incerteza, aprender a se tornar cidadãos” são questões postas, hoje, para a educação, segundo Morin (2002, p. 22).

O pensamento do autor é um convite irrecusável diante das incertezas vividas pela humanidade. É necessária e urgente a realização dessa tarefa histórica de reformar o pensamento para reformar o ensino e reformar o ensino para reformar o pensamento” (p. 20). Assim, na perspectiva de formar identidades mais humanizadas, conscientes e autônomas, é fundamental dar novo significado ao currículo e torná-lo contra-hegemônico. Dar novo significado ao currículo exige, obviamente, a tarefa de romper com o paradigma dominante, já denunciado neste texto, paradigma que se pretendia neutro, a-histórico e apolítico.

O novo significado a ser dado ao currículo nas sociedades capitalistas contemporâneas implica a percepção da relação entre educação, estrutura econômica, conhecimento e poder (APPLE, 2006), ponto chave para a compreensão do tipo de escola e de currículo que, historicamente, tem sido imposto às sociedades, explicitando, da mesma forma, o caráter contestado do campo ideológico de que nos fala Gramsci, mediante a “resistência ativa” (SAVIANI, 1997).

Dar novo significado ao currículo passa pela necessidade premente da valorização da diversidade (cultural, étnica, religiosa, de gênero, classe, etc.), na busca de se combaterem práticas discriminatórias e preconceituosas arraigadas no seio da sociedade como um todo e da escola, em particular. No seu significado atual, não se concebe um currículo voltado para a emancipação dos sujeitos, com uma prática cultural homogeneizadora. Eis a urgência de que esse novo significado se faça presente nos projetos dos cursos.

E, ainda, sem esgotar as várias dimensões em que se deve dar, a nova significação do currículo deve superar a visão neoliberal da educação, que insiste em padronizar um modelo de currículo “eficaz” e “eficiente”, ao preparo de pessoas mais competitivas, individualistas, flexíveis para se adaptarem às mudanças bem como para saberem consumir (SANTOMÉ, 2003). Essa lógica recrudescer a valorização da educação e do currículo para a consecução dos objetivos do mercado, tão ambicionados pela economia neoliberal.

Apple (2006) já sinalizou a relação que as escolas mantêm com as instituições econômicas, políticas e culturais, numa posição de menor autonomia,

e sendo usadas para reforçar ou reproduzir as desigualdades. Por isso, é importante observar como as categorias *poder* e *controle econômico*, e *poder* e *controle cultural* mantêm-se imbricadas.

Nessa ótica assimétrica de poder, não se veem as escolas como instituições promotoras da democracia, nem impulsionadoras de forças progressivas. Da mesma forma, não se compreende o conhecimento veiculado pela escola a partir do seu caráter histórico nem se questionam as idéias que permeiam o currículo, a pedagogia e o controle social, que são também resultados de condições históricas específicas.

O currículo, na visão do autor, serve para legitimar a hegemonia, o que é feito tanto pelo currículo explícito quanto pelo currículo oculto. O conhecimento, a tradição e a cultura são reforçados por meio de práticas determinadas (classe média) em função de excluir, diluir outros conhecimentos que não interessam à hegemonia.

O currículo enfatiza suposições hegemônicas, dissimula o poder na cultura e na sociedade, aponta para uma aceitação acrítica e natural da realidade, reforça uma visão positivista do conhecimento e descola os sujeitos que o construíram. Para se desvelar essa situação é necessário tratar do conflito no currículo e não ver a escola como algo neutro e isolado dos processos políticos e da ideologia.

Para Apple (2006, p. 144) “as escolas distorcem sistematicamente as funções do conflito social na coletividade”, prática perigosa, pois serve de apoio à sustentação ideológica, com a possibilidade de orientar os indivíduos para uma sociedade cada vez mais excludente e desigual.

Percebendo o currículo como um instrumento de controle social, já demonstrado pela sua historiografia, somos provocados, como sujeitos políticos, a intervir nessa realidade, pois, como afirma sabiamente Freire (1996, p. 110), “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Assim, como materialização de nossa “resistência ativa”, devemos intervir, com nossa prática pedagógica, na concretude do currículo, para que os interesses humanos sobreponham-se aos interesses do mercado.

Nesse sentido, algumas crenças devem ser superadas, ultrapassando-se, a propósito, tanto as teorias tradicionais do currículo, que se preocupavam exclusivamente com o quê ensinar para se ter um produto (sujeito) desejável a um determinado tipo de sociedade, como as idéias de Bourdieu e Passeron, que, com a teoria da reprodução, veem a escola e o currículo como meros reprodutores da cultura dominante (SILVA, 1999).

Acreditamos, assim como Giroux (1986), nas possibilidades de mudança que existem na educação e no currículo, vez que eles não são construídos, essencialmente, de dominação e controle; eles são também, potencialmente, espaços de contradição, de resistência e de mudanças. Em suas palavras, é importante “se entender as escolas não apenas como locais de reprodução sócio-cultural, mas também como lugares envolvidos em contestação e luta” (p. 156).

Apoiados nesse entendimento é que acreditamos e defendemos a ressignificação do currículo, com vistas a se construir um projeto de formação preocupado e comprometido com a humanização e emancipação do Homem.

2.3 Currículo e reestruturação curricular: nos meandros das “pseudomudanças”

Toda essa contextualização fez-se necessária para a compreensão e a apreensão das mediações que configuram o campo do currículo bem como para iluminar a reflexão sobre o processo de reestruturação curricular do curso de Pedagogia acompanhado por esta pesquisa.

A literatura analisada, como Apple (2006); Goodson (1995, 2008); Hamilton (1992); Pacheco (2000), Sacristán(1998, 1999) Santomé (2003) dentre tantas outras já produzidas, tem revelado que o currículo assim como a educação, reiterando, não são neutros e que ele [o currículo] está imbricado em relações ideológicas, de poder e de controle social; que produz e reproduz desigualdades sociais, de forma explícita e oculta. No entanto, o currículo é também espaço de lutas, contradições, resistências, que nos acenam com a possibilidade da contra-hegemonia, do contrapoder.

Apple (2006, p. 35) afirma que a educação não é um “empreendimento neutro” e que o educador, “pela própria natureza da instituição”, está envolvido num ato político. Isto exige que nos situemos e conheçamos o contexto da escola, da educação e da sociedade. Ou seja, reflitamos com rigor e radicalidade sobre os seguintes temas: qual a finalidade da escola e do currículo? Como são selecionados os conhecimentos incorporados pelo currículo? A quais saberes o currículo dá maior e menor visibilidade? O que o currículo pode fazer com o sujeito? Para quê e para quem serve o currículo?

Panoramicamente, trazemos algumas concepções de currículo para este nosso diálogo, na perspectiva de evidenciar como o currículo é uma construção cultural, historicamente pensado por quem detém o poder, mas cuja materialização enfrenta resistências, vistas como a possibilidade de se operar a contra hegemonia. É dessa forma que compreendo o currículo e nela me apoiarei para realizar esta pesquisa.

Declarar o crédito teórico pode ser o início das dificuldades (Cappelletti, 2002), na condução da pesquisa ou de qualquer outro empreendimento científico. Todavia, como educadora e pesquisadora não posso negar que sou um agente político, que a minha práxis é política e, como tal, devo assumir uma posição. Tomo emprestadas palavras de Paulo Freire para explicitar essa posição política.

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença, não posso ser uma *omissão*, mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos alunos minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar a verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser meu testemunho (FREIRE, 1996, p. 110, grifado no original).

Grundy, teórico referenciado por Sacristán (1998, p. 14) assegura que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

Apple (2000, p. 53) fala da “tradição seletiva” do currículo e pontua: “ele [o currículo] é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo”.

Por sua vez, Goodson (1995) entende o currículo imerso em sua historicidade como artefato social, cultural e histórico. E assevera que “os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização (p. 17)”.

Para ampliar essa idéia, pontuamos algumas contribuições de Sacristán (1998), que corrobora o entendimento sobre o currículo enquanto construção social, cultural e histórica. O autor, a propósito dessas questões observa que

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. (...) O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar (SACRISTÁN, 1998, p. 17).

Ainda, dentro desse pensamento, Sacristán (1998) nos lembra que o currículo é construído dentro de um processo de diferentes configurações em que se entrecruzam práticas ou subsistemas de ordem política, administrativa, pedagógica, de controle. Mas, como destacou Schubert, referenciado por Sacristán (1998, p. 101), “o campo do currículo não é só um corpo de conhecimento, mas uma dispersa e ao mesmo tempo encadeada organização social”.

Essa forma de compreender o currículo contribuiu para a investigação de *como alunos, professores e gestores perceberam e significaram a reestruturação e implantação do Curso de Pedagogia*, já mencionado, que procura conformar-se às determinações legais da política de formação do pedagogo oficializadas nas DCN/2006, os interesses políticos da administração da instituição e, ao mesmo tempo, as reivindicações dos professores formadores, que sinalizam para um currículo coeso com as exigências da formação do pedagogo nessa nova conjuntura político-social.

E, por ser o currículo um artefato social e histórico, sua compreensão não pode dar-se à margem do contexto no qual se configura nem ignorando as condições nas quais se desenvolve. A realidade que se quer compreender ou explicar exige atenção a esses aspectos contextuais que fazem parte da política curricular.

A política curricular para Sacristán (1998) é quem dirige, manifestando as decisões gerais dentro de certa ordenação jurídica e administrativa. Por essa lógica, podemos afirmar que a definição das DCN para o Curso de Pedagogia se constitui numa política curricular, uma vez que regula o currículo e, conseqüentemente, a própria formação do pedagogo bem como as ações das instituições formadoras.

Para deixar mais claro o que estou entendendo por política curricular, apoio-me, textualmente, nas palavras do autor que explicita:

é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo (SACRISTÁN, 1998, p. 109)

No caso específico das DCN/2006, compreendidas nesta pesquisa como intervenção política sobre o currículo do Curso de Pedagogia, há que se compreenderem as várias funções a que essa intervenção serve bem como as conseqüências dessa prescrição para a formação do pedagogo.

Da mesma forma, é importante sabermos tirar proveito da intervenção ora posta aos currículos dos cursos de Pedagogia, para compreendermos a hegemonia cultural que paira sobre a formação do pedagogo, tomando como referência a própria concepção de pedagogo que as DCN/2006 propõem formar.

Por essa ótica, a política curricular, não negando sua função reguladora e compreendendo-a numa perspectiva crítica, pode possibilitar uma análise das instituições formadoras, como se dão as relações sociais no seu interior e sobre que aspectos esse controle incide efetivamente.

Sacristán (1998) dá testemunho, a partir das suas experiências, que, historicamente, as intervenções políticas sobre o currículo têm deixado um saldo negativo na história das instituições, pelo caráter de cerceamento da autonomia dos professores como agentes do trabalho pedagógico e do desenvolvimento curricular.

Por sua vez, Pacheco (2000), ao analisar os projetos de flexibilização curricular em Portugal, particularmente na última reforma educacional, afirma que estes se constituem mais em um olhar crítico sobre as reformas do que mesmo uma mudança significativa que provocasse efetiva alteração na estrutura do processo de decisão curricular.

Na visão do autor, as reformas educativas levadas a cabo nos anos 1970 e 1980, privilegiaram aspectos de ordem formal da organização do currículo em detrimento dos aspectos voltados para a melhoria da aprendizagem. Complementa, ainda, que as reformas curriculares [em Portugal] que vieram no bojo da reforma educacional, verticalizaram-se nos programas e na avaliação, sendo implementadas dentro da lógica administrativa.

Assim, esclarece Pacheco (2000, p. 128), “o processo de desenvolvimento curricular ficou mais uma vez prisioneiro das racionalidades técnicas que impõem a centralização da decisão curricular na tutela do Ministério da Educação”. Portanto, não seria qualquer inverdade nem tampouco exagero falar da similitude das reformas curriculares de Portugal com as que têm sido levadas a efeito no Brasil, com o mesmo discurso de promover a flexibilização dos currículos e a qualidade da educação.

Numa retrospectiva pela história da educação brasileira, já na reestruturação da Universidade de São Paulo (USP) em 1938, se defendia a articulação e flexibilidade curricular para atender as exigências da realidade em transformação e o currículo como instrumento unificador e articulador do ensino e da pesquisa. Nessa mesma direção caminhou a reforma universitária de 1968, que visava “eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos que pudessem atender o desenvolvimento do país” (ORSO, 2007, p. 74).

É o próprio autor quem pondera,

como o objetivo da reestruturação da USP e da reforma universitária [a de 1968] não era propriamente resolver os problemas educacionais, mas sim operar uma 'modernização' de caráter conservador para eliminar entraves políticos, a crise do ensino superior não foi resolvida (ORSO, 2007, p. 83).

Convivemos, no país, com novo processo de reforma universitária que se arrasta por mais de cinco anos, com quatro versões de anteprojeto de lei já editadas, as quais, segundo Cêa (2006), abrigam mais interesses do setor privado que do setor público.

Martins (2006) considera necessária a reforma em curso, pela oportunidade que ela representa para a sociedade, de estabelecer um novo pacto entre os diversos atores que atuam no sistema, guiada por parâmetros de qualidade acadêmica e a recuperação da dimensão pública do ensino superior no país, "sua pertinência social" (p. 1016).

Com essa visão otimista, o autor destaca alguns pontos constantes da quarta versão do Projeto de Reforma, que considera positivos, a saber: "democratização do acesso ao ensino superior; diversificação acadêmica e institucional dos centros de ensino; ampliação das funções do ensino superior; busca de uma maior pertinência social da atividade acadêmica" (MARTINS, 2006, p. 1015).

Sguissardi (2009) admite que se o Projeto da Reforma, na versão atual [quarta], for aprovado, poderá provocar mudanças na educação superior do país, embora mudanças distantes do que propunha o Plano do Governo Lula para o seu primeiro mandato (2003-2006).

A título de rememoração, no primeiro mandato, o presidente comprometera-se com várias ações a serem implementadas na educação superior, que apresentamos, com base numa síntese feita por Sguissardi:

1. Ampliar as vagas de forma compatível com a meta de 30% da faixa etária até o ano de 2011 e atingir, no médio prazo, uma proporção de 40% das matrículas no setor público; 2) promover a autonomia nos termos constitucionais, incluindo a escolha dos dirigentes; 3) resolver a questão da desigualdade da oferta regional de vagas na graduação e pós-graduação (...); 4) modificar o sistema de seleção, com atenção para

as minorias raciais e socioeconômicas (cotas); 5) substituir o sistema de avaliação vigente (“Provão”); 6) revisar carreiras e matrizes salariais de docentes e funcionários técnico-administrativos das IFES; 7) ampliar a supervisão, pelo poder público, da oferta e expansão dos serviços públicos de educação superior prestadas por IES públicas e privadas (...); 8) estabelecer novo marco legal para as faculdades integradas nas IES públicas, regulamentando suas atribuições na prestação de serviços (...) (SGUISSARDI, 2006, p. 1041).

Dentre as questões polêmicas do atual Projeto de Reforma, o mesmo autor destaca: maior ênfase na organização e nos marcos regulatórios do sistema federal de educação superior público e privado do que na autonomia e financiamento; os recursos advindos para o financiamento da educação superior pública federal, apesar de estabelecido um percentual não inferior a setenta e cinco por cento da receita, serão insuficientes para as demandas das instituições. E, ainda, o reconhecimento, permissão e participação do capital estrangeiro nas entidades mantenedoras de IES privadas comerciais (SGUISSARDI, 2006).

A análise das três “idéias-força” que impulsionam a reforma da educação superior em curso, constantes dos anteprojetos, (i) “a educação superior é um bem público”, ou a educação como mercadoria; (ii) “a educação superior deve atender às demandas sociais”, ou a ideologia da responsabilidade social; e (iii) “expansão da educação superior”, ou a lógica da privatização (CÊA, 2006), sinaliza que o economicismo (diminuição de gastos, expansão de vagas e regulação do sistema) é a base da reforma, e que a promessa de ser democrática não passa de mero discurso político.

Para a autora, a reforma em andamento caracteriza-se mais como uma contra-reforma pelo caráter conservador e privatista que expressa, porque não melhora e nem amplia os direitos; seus princípios apontam para a decadência do ensino superior público, bem como para a restrição de direitos (CÊA, 2006).

Não obstante opiniões divergentes, o fato é que se esses princípios se confirmarem no texto final, teremos mais uma reforma arquitetada sob as exigências do mercado, em detrimento dos interesses das camadas sociais que, ainda, não tiveram acesso ao nível superior de ensino. A reforma já está sendo implementada, mesmo que de forma fragmentada, por várias medidas legais, como as que criaram o FUNDEB, a Parceria Público-Privado, PROUNI, SINAES

e, mais recentemente, o novo processo seletivo para ingresso no ensino superior – o novo ENEM.

O novo ENEM, segundo a proposta do MEC, tem três objetivos básicos: a) democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior; b) possibilitar a mobilidade acadêmica; e c) induzir a reestruturação do ensino médio.

Fambrini (2002) ao investigar o impacto do ENEM no processo seletivo da PUC/SP, constatou a ineficiência desse exame quanto ao impacto no acesso dos alunos provenientes da rede pública, nos cursos considerados de média e alta procura. A investigação também evidenciou, segundo a autora, que o baixo rendimento dos candidatos no ENEM inviabiliza a participação no processo de seleção e, o mais grave, “caracteriza a propagação de ilusão quanto à conquista de classificação final apta a permitir uma convocação para matrícula em qualquer dos cursos mais disputados (FAMBRINI, 2002, p. 143-144)”.

A pesquisa de doutoramento de Felipe (2004, p. 217), também comprovou que “apesar do discurso oficial, o ENEM não é a alternativa democratizante do acesso ao ensino superior, pelo menos no que diz respeito às três universidades públicas paulistas: USP, UNESP e UNICAMP”. O autor conclui que a ajuda do ENEM aos alunos egressos de escolas públicas é mínima, em determinados casos, contribui mais com os alunos provenientes da rede particular.

Não esqueçamos que o anúncio da equalização de oportunidades fora feita no final do século XIX, pelos mensageiros do liberalismo (SAVIANI, 2006). Portanto, vale o alerta do autor, para nos mantermos em permanente atenção e análise crítica das políticas públicas de avaliação e de democratização da educação bem como com o discurso da equalização de oportunidades, propagados nesses novos tempos pela retórica política.

Observa-se que, nos discursos políticos hegemônicos, a educação é considerada a “mola propulsora” para elevar o país econômica, cultural e socialmente ao patamar das nações desenvolvidas; é vista como a alavanca do desenvolvimento frente às transformações do modo produtivo. Isso nos faz pensar se esse discurso não seria mera demagogia, frente à posição em que se

encontra o Estado na condução das políticas educacionais, que tem sido de eximir-se de suas responsabilidades, transferindo-as para a iniciativa privada.

Como esclarece Afonso (2000), com a crise do Estado-providência, as expectativas e necessidades sociais, reconhecidas como direitos de cidadania (educação, saúde, trabalho, segurança pública) dentre outros, têm sido relegadas com a retórica neoliberal de que um Estado-mínimo é insuficiente para garanti-los; no entanto, esse mesmo estado é forte para promover o controle e a regulação desse direitos.

Nesse mesmo entendimento, observa Saviani (1997), os governos promotores das reformas orientadas pela política neoliberal

combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea 'boa vontade pública' (SAVIANI, 1997, p. 230).

Daí, o pensamento interesseiro da burguesia industrial e da burguesia de ensino para com a “educação-mercadoria e a mercadoria-educação” (RODRIGUES, 2007), que encontra nesse contexto de Estado Mínimo – que se desobriga de suas responsabilidades sociais –, campo profícuo para proliferação desse mercado rentável. É a “mercadoria-educação o 'insumo' necessário à expansão do processo produtivo”, como concebe a burguesia industrial (RODRIGUES, 2007, p. 15).

Na análise de Santos (2005), a inculcação ideológica feita pelos organismos financeiros da educação, contrários à educação pública, quer fazer com que acreditemos que a

educação é potencialmente uma mercadoria como qualquer outra e que a sua conversão em mercadoria educacional decorre da dupla constatação da superioridade do capitalismo, enquanto organizador de relações sociais, e da superioridade dos princípios da economia neoliberal para potencializar as potencialidades do capitalismo através de privatização, desregulação, mercadorização e globalização (SANTOS, 2005, p. 30).

2.4 Curso de Pedagogia, da LDB/1996 às DCN/2006: uma década de (in)definições

Historicamente, o curso de Pedagogia é mais antigo que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/1961. Sua criação data de 1939, quando da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

Segundo Tanuri (2006), o curso nasceu com um conteúdo eminentemente teórico, contemplando de maneira exclusiva as bases científicas, filosófica, histórica, psicológica e sociológica da educação, complementado por Estatística, Administração Escolar e Educação Comparada. Não tinha preocupação nem com o caráter técnico-instrumental nem com a definição clara do campo profissional.

Fazer uma retomada histórica do curso ao longo da sua existência não é propósito deste trabalho. Vários estudiosos já o fizeram²², razão pela qual, com o objetivo de apreender o movimento do Curso de Pedagogia na (in) definição do campo profissional do pedagogo, delimitamos a década 1996 a 2006, tomando como referências legais básicas para análise, a Lei 9.394/1996, LDB/1996, e a Resolução do CNE/CP 1/2006, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

A LDB de 1996 trouxe várias mudanças para a educação nacional em todos os níveis e modalidades. Como suas prescrições são de caráter geral, por isso denominadas de diretrizes, para sua implementação é necessário um arcabouço legal complementar que materialize as proposições da lei maior. Daí, a edição de decretos, pareceres, resoluções, portarias, etc. Nesta pesquisa, procuramos analisar as especificações da LDB para o curso de Pedagogia, em especial para a formação dos professores da Educação Básica.

A LDB, lei máxima da educação no país, conforma em seu ordenamento interesses da sociedade, definidos numa disputa político-ideológica entre grupos (políticos, econômicos, religiosos), com concepções e visões às vezes conflitantes, acerca da educação e da própria formação de educadores. Isso nos

²² Brzezinski (1999); Scheibe e Aguiar (1999); Silva (2006); Pimenta (1998); Saviani (2008).

leva a compreender por que persistiram os equívocos, os antagonismos e, por que não dizer, o corporativismo no texto legal, apesar da luta dos educadores, por meio de suas entidades representativas, contra as ingerências políticas geradas no processo de elaboração e aprovação da lei.

A formação de professores para atuar na Educação Básica é tratada nos arts. 62 e 63 da LDB. O art. 62, embora expresse que essa formação seja feita em cursos superiores, continua admitindo a formação mínima, em nível médio, na modalidade Normal, para os segmentos da Educação Infantil e para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Percebemos na flexibilidade da Lei, ao admitir a formação ao nível médio, um tratamento diferenciado para com os professores desses segmentos de ensino, abrindo margem para as indagações como as que fazemos: configuram-se esses professores aos propósitos da política oficial de formação como um profissional de menor *status*, por isso bastando-lhes uma formação média? A Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, componentes da Educação Básica, não são prioridades para a política de formação de professores? A educação das crianças, público dessas modalidades de ensino, não demandam professores com formação superior?

E, ainda, essa flexibilidade não representa uma incoerência com o art. 87, quando exige no parágrafo 4º, que até o fim da Década da Educação (já completada em 2006), todos os professores fossem habilitados em nível superior ou formados por treinamentos em serviço, para serem admitidos?

A literatura produzida na área da formação de professores, pós LDB/1996, traz alguns esclarecimentos aos questionamentos aqui postos, corroborando o entendimento da natureza ideológica de questões conformadas no texto da lei.

Campos (1999, p. 131) afirma que as diferenças entre as profissões são grandes, e que elas se apresentam na origem, na identidade e no *status*. Observa a autora, que no tocante aos profissionais da educação, essas diferenças se conformam da seguinte maneira: “quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia”.

Para Lima (2003), a nova LDB atinge os caminhos percorridos pelo curso de pedagogia. Ao atribuir ao Curso Normal Superior a preferência para realizar a formação dos professores da Educação Básica, retira do Curso de Pedagogia essa tarefa fundamental, que vinha sendo realizada historicamente, provocando um esvaziamento deste. Além do que, fortalece o Curso Normal Superior, criado pela própria Lei.

Outra questão proveniente da LDB é o ressurgimento dos Institutos Superiores de Educação²³ (art. 62 e 63) como *locus* da formação dos professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, as universidades deixam de ter exclusividade na formação de professores, uma de suas funções básicas.

De certa forma, a autonomia das universidades é atingida, quando o Decreto 3.276/1999, atribui a exclusividade da formação dos professores para a atuação multidisciplinar (art. 3º§2º) aos cursos normais superiores. Numa leitura crítica, podemos considerar essa uma medida incoerente porque vai de encontro à Constituição Federal (CF) de 1988, que assegura no art. 207 a autonomia universitária.

Diante das reações das entidades acadêmicas, particularmente as públicas, e de especialistas da área, numa postura de resistência ativa²⁴ o governo recuou com o propósito e editou o Decreto 3554/2000, que dá nova redação ao texto anterior, que retira a exclusividade concedida ao Curso Normal Superior, passando este a ser, preferencialmente, o curso formador de professores para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mesmo com essa reparação, há, para a pesquisadora, um prejuízo para a formação desses profissionais, pois, já que a preferência da formação não é mais do curso de Pedagogia e sim do Curso Normal Superior, sem tradição de pesquisa, com carga horária reduzida, oferecido, salvo exceções, em instituições

²³ Regulamentados pela Resolução CNE/CP 01/1999.

²⁴ Segundo Saviani (1997), a resistência ativa implica que a resistência se manifeste através de organizações coletivas animando os que de alguma forma foram atingidos pelas medidas anunciadas.

de qualidade questionável, não resta dúvida de que será uma formação com grandes perdas teórico-práticas e epistemológicas.

Comungo com os teóricos que consideram a Universidade o lugar privilegiado para a formação do professor, dada sua característica principal a de promover a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, tão importante e necessária à formação do professor. Temos clareza de que, em algumas instituições universitárias, a prática da pesquisa ainda é tímida, embora, na instituição em que realizamos esta investigação, ela é uma constante nos diversos cursos, dentre eles o de Pedagogia.

No entendimento de Lima (2003), passa-se a conviver com um sistema dual de formação: um vinculado aos cursos normais superiores nos Institutos de Educação Superior e o outro aos cursos de pedagogia nas universidades e centros universitários. Eu não diria um sistema, mas um *modelo* dual (grifo nosso); um que prima pela consistência teórico-prática, pela reflexão da realidade; pela construção de novos conhecimentos oriundos da pesquisa – proporcionados pelas universidades –; o outro desprovido desses componentes, voltado para a prática imediata, para o aligeiramento²⁵, para a fragmentação.

Pois, conforme Saviani (1997, p. 206), um sistema significa “unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade”. Não se percebe essa característica no modelo de formação de muitas instituições de ensino superior.

A par de todo esse desprivilegiamento do curso de pedagogia, presente nos textos legais referidos a ponto de, na Lei 9.394/1996, Título VI, que trata dos profissionais da Educação, o único artigo que faz referência à Pedagogia é o art. 64, que dispõe sobre a formação dos profissionais para atuar na educação básica nas áreas de: administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educação, meu entendimento é de que o legislador, conscientemente, delegou ao

²⁵ Toschi (2008, p. 537), em nota de rodapé, traduz aligeiramento como a pressa em formar professores, tanto do ponto de vista do tempo físico, como ainda do material usado, dos professores inexperientes e mal remunerados.

Curso de Pedagogia a formação dos especialistas em educação, mantendo a estrutura da Lei 5.692/71.

Diante da mínima referência que a Lei 9.394/96 faz à Pedagogia, cabe a velha e polêmica questão que requer mais esclarecimento: afinal, o que é a Pedagogia? Que estatuto ela conquistou na história da educação?

Apesar de vários teóricos²⁶ já terem tratado da cientificidade da pedagogia, ainda se faz necessário abordá-la nesta investigação, com o propósito de afirmar que comungo com os autores que atribuem à Pedagogia o *status* de Ciência, devido a sua autonomia teórico-prática no trato das questões da educação.

Confirmando o estatuto de cientificidade da Pedagogia, Mazzotti (1998, p. 32) apresenta várias evidências para a constituição de uma ciência da prática, tomando a Pedagogia como “reflexão sistemática da prática educativa”.

Pimenta (1998, p. 54) reafirma este estatuto e esclarece o entendimento sobre uma ciência da prática. “A Pedagogia enquanto ciência, como qualquer ciência, tem a tarefa de auto-encontrar-se (significar-se), mas enquanto *ciência prática* tem o seu significado na prática (...) já que tem o papel de *orientar a práxis* (grifado no original). Portanto, ciência que tem como objeto de investigação a prática social da educação.

Por sua vez, Libâneo (2006a, p. 60) declara que a “Pedagogia é antes de tudo, um campo científico, não um curso”. E, reforça o reconhecimento, afirmando que

ela [a Pedagogia] é um campo de conhecimento; diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo (...) é a teoria e a prática da educação (LIBÂNEO, 2006a, p. 63).

No que diz respeito à legislação, a Resolução 1/2006 concebe a Pedagogia como campo teórico-investigativo da educação, do ensino, do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. Assim, propõe, no Art. 2º, que

²⁶ Pimenta (1988); Mazzotti (1988) Libâneo (2006a); Franco (2008); Saviani (2008).

§ 2º o curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I – o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II – a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Como se vê, a legislação em foco confirma o estatuto científico da Pedagogia, já feito pela teoria, confirmando-a como ciência da educação. Definidas as questões de ordem estrutural (quem vai formar o professor e em que *locus*), a nova empreitada é a definição das diretrizes curriculares nacionais.

Conforme os autores consultados²⁷, a proposta inicial foi apresentada pelo MEC/CNE, que promoveu diversas audiências públicas, reuniões nacionais e regionais com várias entidades educacionais, mas, infelizmente, não foi possível estabelecer um diálogo que favorecesse uma discussão produtora da proposta do MEC, nem tão pouco, a abertura para se construir nova proposta.

É nesse clima de insatisfação, do diálogo interrompido pela regulamentação do MEC, que as DCN para a formação de professores da Educação Básica foram aprovadas, pelo Parecer do CNE/CP 009/2001. A carga horária e a duração dos cursos de Formação de Professores foram estabelecidas pelo Parecer CNE/CP 28/2001.

Uma vez aprovadas, tanto as DCN quanto a carga horária e a duração dos cursos precisam ser instituídas, para levarem a termo a política de formação de professores, que é parte constitutiva da política educacional expressa na LDB. Assim, as DCN para a formação de professores são oficializadas pela Resolução do CNE/CP 01/2002²⁸, e a duração e carga horária desses cursos pela Resolução do CNE/CP 02/2002²⁹.

Ainda não foi com a legislação supracitada, que o curso de pedagogia teve sua situação definida. Só depois de passados quase dez anos de promulgação da LDB/2006, que o curso tem suas diretrizes aprovadas e instituídas pela

²⁷ Scheibe (2003); Palma Filho (2004); Linhares e Silva (2003).

²⁸ Resolução CNE/CP 01/2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena.

²⁹ Resolução CNE/CP 02/2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Resolução 1/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP). É oportuno lembrar que a LDB, por meio de vários dispositivos legais (pareceres, decretos, resoluções), alterou a organização de todos os cursos de graduação do país; o curso de Pedagogia foi o último curso de graduação a ter suas DCN aprovadas.

Mas que (in)definições trouxeram as DCN/2006, para o curso de pedagogia? O art. 2º, ratificado pelo 4º, assim, prescreve:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O artigo em pauta define, claramente, a docência como base de formação e atuação do pedagogo. Todavia, a ela não se restringe, vez que o art. 4º, parágrafo único amplia as atividades docentes para o campo da organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, no tocante ao planejamento, à execução, à coordenação, ao acompanhamento e à avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares bem como à produção e à difusão do conhecimento científico-tecnológico.

De forma mais detalhada, o art. 5º delinea, em dezesseis incisos, as competências para as quais o egresso do curso de pedagogia deve estar apto. Todo esse detalhamento das atividades do pedagogo carece de indicativos norteadores, para que os cursos possam estruturar-se e garantir a formação polivalente proposta pelas DCN/2006.

A propósito, Saviani (2007) identifica um paradoxo nas DCN/2006, que se apresentam, ao mesmo tempo, “extremamente restritas e demasiadamente extensivas”. Em suas palavras,

são restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização (...) (SAVIANI, 2007, p. 127).

Concordamos com o autor que é difícil identificar nas diretrizes uma orientação que garanta um mínimo de unidade ao curso, em nível nacional. E as consequências desse paradoxo e da falta de um “substrato comum em nível nacional”, já podem ser percebidas em investigação realizada por Gatti e Nunes (2008), que pesquisaram 71 cursos de pedagogia presenciais, em todas as regiões do país, e constataram que os currículos dos cursos apresentam uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso; não há articulações curriculares entre as disciplinas; há uma predominância de aspectos teóricos, mas pouca possibilidade de práticas educacionais; o estudo dos conteúdos de ensino em muitas IES está diluído nas metodologias; as disciplinas destinadas à formação profissional específica ocupam apenas 30% da matriz curricular do curso, enquanto que as destinadas a outras matérias respondem por 70%; as ementas das disciplinas revelam um comprometimento da relação teoria-prática, contrariando o que propõem as DCN/2006.

E o curioso, acrescentam as autoras, é que “a escola enquanto instituição social de ensino é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar (GATTI; NUNES, 2008, p. 69)”.

Chega a ser contra-senso pensar a formação do pedagogo distanciada ou desintegrada da escola, além de ir de encontro com os princípios estabelecidos pelo Parecer 5/2005 quando estabelece que “para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania”. Que consciência esse profissional terá da realidade onde irá desenvolver o seu ofício? Que visão terá dessa organização social tão complexa? Que reflexão poderá fazer sobre ela?

Saviani (2007), numa contribuição das suas reflexões sobre o curso de pedagogia e as diretrizes curriculares, esboça uma proposta para além do que está posto pelas DCN/2006, de acordo com a qual deveria ser tomada a história como eixo organizador dos conteúdos curriculares e *a escola como locus central para o conhecimento do modo pelo qual se realiza o trabalho educativo* (grifo nosso). “Isso porque, ao centrar o foco do processo formativo na unidade escolar,

aquilo de que se trata é capacitar o futuro pedagogo para o pleno domínio do funcionamento da escola”. (p. 131)

Chama a atenção, também, a variedade de disciplinas identificadas pela pesquisa de Gatti e Nunes (2008): 3 513 no total, sendo 3 107 obrigatórias e 406 optativas, nas matrizes curriculares dos 71 cursos investigados. Isso, inferimos, é expressão do paradoxo presente no texto das DCN/2006, apontado por Saviani (2007).

No afã de atender essa multiplicidade de linguagens dos novos paradigmas da cultura contemporânea, incorporados no texto oficial, as instituições formadoras florescem os currículos dos cursos de pedagogia, tornando-os uma miscelânea em que as partes não guardam qualquer articulação entre si. Com isso, recrudesce a fragmentação curricular e não se garante a formação sólida que se deseja para todo profissional, embora não pareça ser esse o perfil apontado pela legislação.

Todavia, ao atribuir tantas atividades ao pedagogo e visar a formar, num mesmo curso, o pedagogo professor, gestor e pesquisador, a Resolução que aprovou as Diretrizes leva-nos a pensar que essa base sólida, aqui defendida, ficará, no mínimo, comprometida, tornando superficial a formação desse profissional.

O art. 6º da Resolução estabelece que a estrutura curricular seja organizada em três núcleos que se integram: *um núcleo de estudos básicos; um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores* (grifo nosso), que pode ser uma possibilidade para superar a tão histórica fragmentação. No entanto, considerando-se os resultados de pesquisas, não contribuem muito com as IES na organização dos seus currículos. Ao contrário, favorece a multiplicidade de disciplinas, que incham as matrizes curriculares dos cursos, como constataram as pesquisas de Gatti e Nunes (2008), e esta aqui apresentada.

Poderíamos argumentar que as IES não fazem uso da sua autonomia didático-pedagógica, conferida pela LDB, para organizar seus currículos. Porém, temos que ponderar que a autonomia vem acompanhada de uma ressalva, como

prescreve o art. 53 inciso II da Lei "(...) observadas as diretrizes gerais pertinentes", no caso do curso de Pedagogia, as DCN/2006. Vale considerar, também, que algumas IES justificam suas limitações, pedagógicas e de gestão, com o discurso do cumprimento da obrigatoriedade legal, e pouco fazem para construir um currículo sólido, coerente com o profissional que querem formar, na perspectiva interdisciplinar, estabelecendo a adequada relação entre teoria prática.

Avançando nas (in)definições da Resolução 01/2006, que instituiu as DCN do Curso de Pedagogia, temos a extinção das habilitações existentes nos cursos (art.10), mas cujo entendimento torna-se ambíguo, vez que o art. 14 admite a formação dos especialistas, prevista no art. 64 da Lei 9394/1996. Para melhor entendimento, reproduzimos os artigos

Art. 10 As habilitações em curso de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução (Resolução CNE/CP 1/2006).

Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Lei 9394/1996).

Art. 14 A licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96 (Resolução CNE/CP 1/2006).

Diante de tudo isso, as reações políticas e epistemológicas às novas diretrizes para a formação do Pedagogo começaram a ser veiculadas em publicações, encontros e congressos educacionais. Há uma corrente de educadores e especialistas em educação que, apesar de as DCN/06 ainda não responderem às reivindicações das diversas entidades educacionais, as vê como avanço, pois trazem a docência como base da formação de todo e qualquer profissional da educação, reivindicação de longa data da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (AGUIAR et al 2006; BRZEZINSKI, 2008;). Mas há, também, outro grupo que critica as diretrizes por uma série de falhas, contradições e ambiguidades no seu conteúdo.

Libâneo (2006b, p. 848) identifica algumas dessas questões e afirma que a Resolução CNE/CP 01/06, que aprovou as diretrizes:

a) não contribui para a unidade do sistema de formação; b) não inova no formato curricular de uma formação de educadores que atenda às necessidades da escola de hoje; c) interrompe o exercício de autonomia que vinha sendo realizado por muitas instituições na busca de caminhos alternativos e inovadores ao curso em questão. Por tudo isso, não ajuda na tarefa social de elevação da qualidade da formação de professores e do nível científico e cultural dos alunos das escolas de ensino fundamental.

Atemo-nos um pouco sobre as críticas do autor, procurando evidenciar a sua pertinência. Perpassa a história do curso de Pedagogia um desejo dos educadores de construir uma política nacional de formação capaz de abrigar em seu interior um sistema articulado e integrado de formação dos profissionais da educação (Aguar et al. 2006).

Com a aprovação da LDB 9394/1996, vislumbrava-se a possibilidade da materialização desse desejo, não só por uma questão de querer, mas em razão da sua importância, haja vista a oficialização da “base comum nacional” no próprio texto da Lei, em seu artigo 64. No nosso entendimento, se essa política se concretizasse poderia garantir a unidade do sistema de formação que, coerentemente, é cobrada por Libâneo.

Numa percepção mais concreta, Freitas (1999) explicita que a construção da “base comum nacional” tem sido exercitada por algumas IES, quando da organização das suas matrizes curriculares. E, esclarece a autora,

O conteúdo da formulação da base *comum nacional* é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a *igualdade de condições de formação*. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação, pois permite assumir com radicalidade, ainda hoje, nas condições postas para a formação de professores, a formulação de Saviani (1982): *formar o professor no educador* (grifado no original) (FREITAS, 1999, p. 31).

Freitas (1999) faz questão de mostrar que essa “base comum nacional” estrutura-se em princípios norteadores, que não só justificam sua importância e necessidade, mas também evidenciam a riqueza de sua construção na perspectiva de se assegurar uma formação sólida, ampla, articulada e, acima de tudo, crítica.

Os princípios esboçados pela autora compreendem: *sólida formação teórica interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos; *unidade teoria/prática*, tomando o trabalho como princípio educativo; *visão da gestão democrática* em oposição à administração técnica, para melhor apreender as relações sociais de poder; *assunção de um compromisso social e político* do profissional da educação, considerando a concepção sócio-histórica do educador; *efetivo trabalho coletivo e interdisciplinar* como eixo norteador do trabalho docente e *formação inicial articulada à formação continuada*, com vistas à solidez teórico-prática e o diálogo entre formação inicial e o mundo do trabalho (grifado no original) (FREITAS, 1999, p. 32-3).

Apesar da visão otimista de Freitas com esses princípios norteadores, os quais considero de profunda relevância para a formação dos profissionais da educação, a pesquisa de Gatti (2008) revela que não houve inovações no formato curricular dos cursos criados pós LDB/1996. Ao contrário, mantém-se uma organização disciplinar compartimentada, fragmentada, sem articulação efetiva no seu interior.

Como se vê, não bastam só as determinações da legislação para a construção de currículos não fragmentados. É necessário muito mais; é necessário um processo reflexivo aliado a um esforço coletivo de toda comunidade acadêmica, iluminado por uma concepção de educação que compreenda o currículo como instrumento de comunicação entre a teoria e a prática, com vistas à superação da fragmentação.

FRANCO (2002) contribui com esta reflexão ao apresentar indicativos para um currículo de formação de pedagogos. Lembra a autora que é fundamental se pensar o currículo numa perspectiva dialética, ou seja, como

um configurador de práticas sociais e culturais, ao mesmo tempo em que funcione como articulador e inovador dessas práticas, ou seja, um currículo que tanto deve ser encarado como um projeto cultural quanto deve se converter em cultura real, a ser incorporado no objeto de conhecimento de que trata, no caso o campo conceitual da Pedagogia (p. 173).

Apoiada em Carr e Kemmis (*apud* FRANCO, 2002), que compreendem o currículo e o ensino como “práticas sociais de caráter político”, a autora conclui não ser cabível “pretender do currículo uma perspectiva redutora, técnica, ou mesmo normativa, que não considere essas condições de sua dinâmica” (p. 173).

Ainda, com relação ao aspecto compartimentado e fragmentador dos currículos, a princípio, poderíamos atribuí-lo à falta de orientações mais explícitas, porque não haviam sido aprovadas as diretrizes do curso. Contudo, mesmo os cursos criados após a publicação das DCN/2006 apresentam essa fragmentação. Daí indagarmos até que ponto a flexibilização das diretrizes corrobora a inovação dos currículos e a manutenção da autonomia das IES, considerando seus atores, suas culturas, seus percursos históricos? É possível assegurar formação sólida, ampla, articulada e crítica, tão necessária ao profissional da educação, nesse formato curricular fragmentado, constatado nas pesquisas?³⁰.

E, diante dessa flexibilidade trazida pela nova legislação para a organização dos cursos pelas instituições de ensino superior, Scheibe (2007), aponta a formação do pedagogo como um desafio para o século XXI. Desafio que não pode desconsiderar o processo histórico da formação do professor, nem tampouco o processo de construção das DCN/06, e as circunstâncias presentes na sua implementação. O que também justifica a realização deste trabalho como contribuição teórica para a compreensão do currículo de formação de professor.

Atenta aos debates que se travam no campo da formação do pedagogo assim como às demandas educacionais na contemporaneidade, Franco (2008) defende que o curso de Pedagogia se preocupe com a formação de um pedagogo como profissional crítico e reflexivo, com capacidade para mediar as relações entre a prática educativa e relações macrossociais; que saiba fazer a articulação das práticas educativas com a formalização de teorias críticas sobre essas práticas, detectando as lógicas que subjazem às teorias aí implícitas.

O alerta feito por Scheibe e Franco remete-nos a um aprofundamento da teoria do currículo, por ser este o elemento materializador das políticas públicas

³⁰ Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos. Relatório Final Volume 1: Pedagogia; Volume 2: Estudo dos Cursos de Licenciatura no Brasil: Letras, Matemática e Ciências Biológicas (GATTI & NUNES, 2008).

de formação. No interior delas há consensos e dissensos, correlações de forças. Dão sinais dessas correlações de forças os dissensos sobre as funções do curso de pedagogia que, historicamente, têm sido objeto de estudos de especialistas, que remontam à década de 1960 (SCHEIBE, 2008).

Como assinalamos em páginas anteriores, o campo do currículo não é só um campo de conhecimentos, é também uma organização social. Sacristán amplia a idéia afirmando que sobre o currículo incidem as decisões da política administrativa num dado momento e que o currículo cria, ao seu redor, campos de ação diversos, em cuja configuração expressam-se múltiplos agentes e forças. Assevera o autor que “o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve” (SACRISTÁN, 1998, p. 107).

É a partir dessa perspectiva e da compreensão de que o currículo não é algo neutro e desinteressado mas um constructo social, cultural, histórico e, portanto, sujeito a muitos condicionantes, que se tentou investigar o objeto dessa pesquisa. As contribuições teóricas trazidas pelos autores, somadas às proposições da ANFOPE, como alternativas para a política nacional de formação dos profissionais da educação, certamente iluminaram esta investigação.

Dentre as contribuições da ANFOPE, Freitas (2004) aponta o esforço na construção de uma concepção de formação fundada na *concepção sócio-histórica de educador* (grifado no original), contrapondo-se ao tecnicismo e ao conteudismo que caracterizam as políticas de formação de professores no Brasil.

Na sua luta histórica em defesa da formação dos educadores, a ANFOPE tem sustentado a tese da docência como base da formação, o que foi contemplado pelas DCN/2006 em seu artigo 4º. Nesse sentido, foram reafirmados os princípios delineados por essa entidade com vistas à construção de uma base nacional para os cursos de formação: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria/prática; gestão democrática; compromisso social; trabalho coletivo e interdisciplinar; formação continuada; avaliação permanente dos processos de formação (ANFOPE, 2004).

Ao defender esses princípios, a ANFOPE perspectiva uma formação que tenha a docência como base e a pesquisa como princípio de formação. A pretensão desses princípios é assegurar a

formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos); a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio da formação; a possibilidade de vivência pelos alunos de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão (ANFOPE, 2004, p. 12).

O Parecer CNE/CP 5/2005 também contemplou várias das reivindicações da ANFOPE, amalgamando ao seu texto o entendimento de que a formação do Pedagogo fundamenta-se no trabalho pedagógico tendo a docência como base. Sob essa perspectiva, “a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas [...]” (BRASIL, 2005, p. 7).

Assim, a formação que o Parecer propõe para o licenciado neste Curso, exige um esforço coletivo da comunidade acadêmica (aluno, professor, equipe gestora) um compromisso efetivo das instituições formadoras, com vistas à concretização do viável possível – formar pedagogos –, que sejam sempre mais

sensíveis às solicitações da vida cotidiana e da sociedade, profissionais que, em um processo de trabalho didático-pedagógico mais abrangente, possam conceber, com autonomia e competência, alternativas de execução para atender, com rigor, às finalidades e organização da Escola Básica, dos sistemas de ensino e de processos educativos não-escolares, produzindo e construindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação de cidadãos, crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros, participantes e comprometidos com uma sociedade justa, equânime e igualitária (BRASIL, 2005, p. 16).

Como se percebe, tanto os documentos oficiais quanto a literatura da área de formação consultados nesta tese sinalizam para a consolidação de uma

concepção de formação cada vez mais sólida cientificamente, calcada na unidade entre teoria e prática, atenta às demandas educacionais da sociedade e comprometida com a formação humana.

2.5 A reestruturação curricular do curso de Pedagogia no campus: debates e embates

Embora a questão central dessa pesquisa seja: *como alunos, professores e gestores compreenderam o processo de reestruturação e implantação curricular do Curso de Pedagogia realizada pela UNEB*, não poderia tratar do fenômeno sem contextualizar a historicidade desse curso no Departamento **locus** de sua materialização.

O Curso de Pedagogia desse Campus foi criado no ano de 1988, depois de identificada, por meio de pesquisa, a necessidade e importância do curso para o desenvolvimento e melhoria da qualidade da Educação Básica na região, vez que eram altos os índices de reprovação e evasão na rede pública, na qual a maioria do corpo docente só tinha formação em nível médio, na modalidade normal. Essa formação, embora atendesse às exigências da legislação, a Lei 5.692/1971, já não dava conta das demandas impostas à escola pela sociedade.

Sua primeira habilitação – Pedagogia com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, hoje, Ensino Médio, teve vigência de 1988-1998. Em 1999, após dez anos de existência, o curso teve sua estrutura curricular alterada para atender às novas habilitações: Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais e, Pedagogia com habilitação em Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos, autorizadas pela Resolução 259/99 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE).

Para a habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais, a Universidade tinha como objetivo principal a qualificação profissional do pedagogo, habilitado para atuar como docente nas classes de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental bem como o

atendimento à demanda e aos anseios da comunidade local e regional. Com isso, visava à melhoria da qualidade do ensino, à formação do pedagogo e ao crescimento da região.

Justificada com a Lei 9.394/96, art. 64, que trata da formação de profissionais para a gestão da educação, a outra habilitação, Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos, tinha como objetivo principal habilitar profissionais na mesma perspectiva de melhorar a qualidade do ensino e o crescimento da região bem como ampliar o campo de atuação do pedagogo.

O processo de reestruturação deu-se de forma verticalizada, por meio de instrumentos legais emanados do órgão superior da administração da universidade, materializados em Resoluções com **ad referendum**, que se estenderam a mais nove campi, com realidades peculiares, ignorando a relação de interdependência (demandas, expectativas, público-alvo, localização) entre os campi e as cidades em que estes estão inseridos. Essa é a lógica a que está subordinada a universidade multicampi: “a lógica estatizante, que procura uniformizar tudo, que desconsidera sua configuração geográfica e administrativa, e que pode comprometer a sua missão universitária” (FIALHO, 2005, p. 115).

Apoiados em Pacheco (2000), podemos afirmar que essa lógica é a expressão da “racionalidade técnica” imposta pelas instâncias superiores da administração, com vistas à centralização da política curricular. Compete aos Departamentos, dentro da sua autonomia pedagógica, (re)interpretá-la.

É pertinente trazer para esse contexto, no sentido de iluminar a reflexão, o pensamento e a prática de Paulo Freire na gestão da educação pública da cidade de São Paulo, quando esteve à frente da Secretaria de Educação, para percebermos que é possível e necessário outro paradigma para gerir a educação em qualquer nível, modalidade e instância. Assim, o autor nos ensina: “não se muda a cara da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente”. (FREIRE, 2005, p. 25).

É o paradigma progressista, democrático, dialógico que Freire nos apresenta, com o qual comungamos para dizer que também não se reestrutura

currículo com posturas autoritárias, sem a participação dos agentes envolvidos no processo de ensinar e aprender.

É certo que já havia no seio da comunidade acadêmica, principalmente, entre professores e alunos, um entendimento de que o Curso carecia de uma reestruturação curricular com vistas a promover uma formação que assegurasse aos futuros pedagogos condições teórico-práticas para o exercício da profissão. Isto em função do novo contexto da Educação Básica desenhado pela nova LDB, já em vigor, que trouxe novas orientações para a formação de professor.

O curso em pauta formava o pedagogo para lecionar disciplinas pedagógicas³¹, no antigo curso Magistério, de nível médio. O foco do currículo, portanto, era nessas disciplinas, embora os egressos atuassem na docência da Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. As sugestões se davam no sentido de que fossem contempladas, no currículo do curso, componentes curriculares voltados para esses níveis de ensino.

De acordo com as exigências da LDB, a formação de profissionais da educação para atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino bem como as fases de desenvolvimento do educando deve associar teorias e práticas e aproveitar a formação e as experiências já adquiridas em outras instituições de ensino (Art. 61, incisos I e II).

Nessa primeira reestruturação sofrida pelo Curso não houve preocupação com a maneira como o conhecimento vinha sendo trabalhado nas diferentes áreas do saber, maneira que não fugia à regra da compartimentalização, fenômeno constituinte de um todo maior – a especialização do saber, como esclarece Gallo (2004), nem foi alterada sua estrutura curricular básica; apenas inseridas algumas disciplinas³² voltadas para as novas habilitações.

Em 2004, a universidade, fundamentada nas Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, por não haverem sido aprovadas, ainda, as DCN do curso, propõe outra

³¹ Psicologia da Educação; Filosofia da Educação; História da Educação; Sociologia da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus; Didática; Metodologias e Práticas de Ensino.

³² A exemplo de Administração de Recursos Financeiros e Educacionais; Gestão Escolar; Psicologia Organizacional; Discurso Pedagógico Contemporâneo; Epistemologia; Fundamentos da Educação Infantil; Psicomotricidade, entre outras. Estes componentes curriculares foram incorporados pela estreita relação que estabelecem com as novas habilitações.

mudança curricular visando à superação da rigidez e da fragmentação historicamente presentes nos cursos de graduação, e à ruptura com as habilitações existentes. Assim, o curso recebeu a denominação de Pedagogia, com ênfase na Docência e Gestão de Processos Educativos.

Conforme a proposta pedagógica do curso, a universidade postulava, com o novo currículo, que o pedagogo tivesse uma formação sólida, de caráter generalista, que lhe possibilitasse aprofundar conhecimentos no campo da educação, para além do magistério. Essa formação o tornaria apto para realizar a mediação entre as teorias educacionais e as questões ligadas à formulação de políticas públicas na área, à direção e à coordenação do trabalho educacional nas escolas e à educação em espaços não-formais onde ocorram processos educativos, para o que ele disporia também das habilidades de investigador.

Além dessa proposição, pretendia-se, também, corrigir as falhas de um sistema voltado para a especialidade, com uma matriz curricular não linear com possibilidades de realização de um trabalho interdisciplinar, que articulasse os conteúdos das diversas áreas de estudo e assegurasse uma formação integral, que permitisse ao futuro professor compreender o processo pedagógico em sua totalidade e complexidade.

O desejo de superar a compartimentalização do conhecimento e promover a cooperação entre os diferentes campos disciplinares parece ser a tendência dos tempos atuais (SANTOMÉ, 1998; ZABALA, 2002; MORIN, 2002), nas escolas e universidades. O que o corpo docente tem questionado nas reuniões do Colegiado do Curso é até que ponto a reformulação de uma matriz curricular garante a ausência de linearidade e de fragmentação do saber.

A propósito, Morin (2002) tem refletido a respeito do que é mais importante: a reforma do formato curricular ou a reforma do pensamento. O próprio autor esclarece que as reformas dos elementos tangenciais, sozinhos, apenas camuflam a necessidade da reforma do pensamento. Dessa visão, deduzimos ser necessário, ao mesmo tempo, reformular a reflexão e a ação.

Imbuído dessa compreensão, uma comissão de professores nomeada pela direção do Departamento analisou a matriz curricular então proposta e identificou

suas fragilidades. Como a matriz curricular sozinha não fora suficiente para uma análise detalhada, foi solicitado à comissão responsável pelo trabalho de reestruturação do projeto do Curso uma análise mais detalhada acompanhada das propostas de alterações necessárias.

Após essa análise, foram sugeridas as seguintes alterações: introdução da disciplina *Avaliação* no 6º período; substituição da disciplina *Sociologia e Educação* por *Avaliação Escolar* no 2º período do Curso, conforme certidão expedida pela direção do Departamento, à época. Na verdade, operacionalizou-se a prática das trocas entre as disciplinas, sem, contudo, promover mudanças significativas na organização curricular do Curso.

Com a aprovação das DCN/2006, o Departamento é convocado, mais uma vez, para reestruturar o Curso de Pedagogia, em atendimento ao novo marco legal, mesmo tendo passado, recentemente, por um processo de reestruturação. Na verdade, com base no currículo anterior ainda em fase de implementação, não havia concluído nenhuma turma, nem tão pouco havia ele passado por qualquer processo sistematizado de avaliação. Desse modo, não havia elementos que pudessem subsidiar os trabalhos de construção do novo projeto curricular, embora já houvessem sido detectadas, no curso, demandas que o currículo não contemplava. Dentre elas, a necessidade de introduzir componentes curriculares já apontados no parágrafo anterior, assim como a possibilidade de um trabalho interdisciplinar e de efetiva unidade entre teoria e prática, ainda fragilizada na prática do Curso.

Assim, o processo teve início no primeiro semestre de 2007, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação da Universidade – PROGRAD em uma de suas gerências – a Gerência de Ensino – GERDE. Esta, em parceria com os Colegiados do Curso dos dez Departamentos envolvidos e de uma Comissão eleita por seus pares, passou a elaborar e, concomitantemente, a implantar o Projeto de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia, orientado pelas DCN/2006, objeto dessa pesquisa.

Cotejando alguns documentos (memorandos, circulares) expedidos pela PROGRAD/GERDE, elaboramos o quadro abaixo, com o cronograma que permite

visualizar algumas das atividades do processo de reestruturação e implantação curricular desenvolvido pela Universidade.

Quadro III – Cronograma de Reestruturação do curso de Pedagogia

**Atividades de Reestruturação Curricular do curso de Pedagogia da
Universidade do Estado da Bahia**

Março de 2006 – A Gerência de Ensino – GERDE convocou os Coordenadores de Colegiado dos Cursos de Licenciaturas para identificar dificuldades relativas aos currículos; foram identificados problemas nos currículos dos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática – iniciam-se processos de ajustes dos currículos;

1. Agosto de 2006 – reunião de coordenadores dos colegiados de Pedagogia para ajuste do currículo vigente; formação de uma comissão para coordenar os trabalhos do novo projeto curricular;
2. Fevereiro de 2007 – reunião com todos os coordenadores de colegiado – definem as alterações do currículo anterior e decidem que as alterações trazidas pelas DCN/2006, só entrariam em vigor em 2008.1.

Segundo a GERDE, durante todo o ano aconteceram eventos voltados para a reestruturação do currículo do Curso de Pedagogia;

3. Março e abril de 2008 – encontro dos coordenadores de Pedagogia para apresentação e discussão da versão do projeto novo do curso. Na verdade, só foram apresentados os componentes curriculares e as ementas de alguns eixos estruturantes do currículo (Anexo I);
4. Abril de 2008 – realização de videoconferência para elaboração e definição de ementas dos componentes curriculares que passariam a compor o currículo pleno do Curso (Anexo II);
5. Maio de 2008 – orientação para matrícula 2008.1 dos alunos aprovados no Vestibular 2008, que ingressariam no novo currículo, ainda em construção, portanto, sem aprovação do CONSEPE (Anexo III);
6. Agosto de 2008 – criação do Ambiente Virtual de Aprendizagem – MOODLE, para discutir e apreciar as ementas enviadas pelos Colegiados do Curso; um recurso, segundo a GERDE, para tornar mais democrático e participativo o trabalho.
7. Outubro de 2008 – orientação para matrícula 2008.2 (matriz curricular parcial) porque o projeto, ainda, não fora concluído (Anexo IV);
8. Julho de 2009 – reunião da PROGRAD/GERDE e Comissão, com os coordenadores de colegiado do Curso, para apresentar o Projeto já aprovado pelo CONSEPE Resolução nº 1.069/2009, e discutir algumas propostas para implementá-lo nos dez Departamentos (Anexo V).

2.6 Contextualização do Objeto de Pesquisa

As DCN foram aprovadas em maio de 2006 e a Resolução CNE/CP 01/06, que as instituiu, estabelece no Art. 11, § 1º deverem as instituições que já ofereciam cursos de Pedagogia elaborar, no prazo de um ano a contar da publicação da Resolução, novo projeto pedagógico. Somente em 2007, todavia, como já foi informado, a Universidade aqui tratada começa a mobilizar-se para o atendimento das orientações legais e das demandas já identificadas pela comunidade acadêmica.

Dentre tantas demandas, destacamos as mais reiteradas nas reuniões do Colegiado: a) o curso ter como foco a docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental bem como nos cursos normais, de nível médio; b) sólida formação teórica e prática para os licenciandos, proporcionando-lhes a reflexão contextualizada sobre os principais problemas da educação, em seu campo de trabalho; c) flexibilidade curricular para atender as especificidades dos envolvidos no processo.

Quando da mudança curricular ocorrida em 2004, o Departamento sinalizou as fragilidades do currículo (pulverização de saberes comprometendo a formação escolhida; carga horária insuficiente para componentes curriculares destinados à formação do professor de Educação Infantil e Séries Iniciais; Estágio Curricular Supervisionado distante da realidade das escolas), que não oferecia suporte para a formação do professor, tanto no que diz respeito aos conteúdos específicos referentes às áreas de atuação que se propunha bem como nos aspectos metodológicos (percebidos ao se analisar a carga horária e ementas das disciplinas das áreas específicas).

A Resolução CNE/CP 01/2002, que orientava tal proposta, dispõe nos artigos 3º, Inciso II, letra C; Art. 5º, Incisos III e IV e 6º, Incisos III e IV, o necessário e imprescindível domínio de conteúdo como meio e suporte para a construção de competências e articulação disciplinar. Na ocasião, foram apresentadas sugestões que poderiam garantir uma formação mais sólida ao professor da Educação Básica, essenciais ao exercício da profissão.

Ao discutir com a comunidade acadêmica os encaminhamentos para a missão que lhe fora solicitada, o Departamento depara-se com velhos e novos questionamentos:

- É possível, em quatro anos de curso, formar o pedagogo generalista pretendido pela legislação garantindo-lhe uma formação sólida e de boa qualidade?
- Na constituição do curso, que sentido de Pedagogia sendo trabalhado nesse processo de reestruturação curricular?
- Quais as concepções de currículo, de docência, de gestão e de processos educativos estão sendo adotadas na configuração do curso de Pedagogia?
- Que concepções de pesquisa e estágio nortearão o novo currículo?
- Em quais componentes curriculares será tratada a educação não-formal, para a realização do estágio nessa área de conhecimento, conforme propõem as DCN?
- Que aspectos, situados num contexto histórico, sócio-político e cultural, serão considerados para indicar o perfil do profissional a ser formado no curso de Pedagogia, respeitando-se as especificidades regionais e a autonomia dos Departamentos como agências de formação?
- Que indicadores sinalizarão a continuidade do trabalho de formação que já vem sendo desenvolvido nos projetos de cursos anteriores, sem perder de vista as inovações necessárias para traçar um percurso de formação pautado numa política de profissionalização docente?

Essas e tantas outras preocupações fizeram parte das discussões dos professores, acadêmicos e coordenação, tendo sido remetidas à Comissão que se encontrava à frente do trabalho de reestruturação curricular. Isso, na perspectiva de se construir, coletivamente, um currículo que não só atendesse às orientações legais, mas também potencializasse os Departamentos a avançar em seus projetos de formação, com ações inovadoras no que diz respeito à docência

universitária e à ressignificação dos processos formativos que os (as) professores (as) formadores (as) e licenciandos (as) estão inseridos (as).

Como professora do Curso e membro da Comissão local procurei, junto aos demais membros, compreender a dinâmica do processo, considerando a oportunidade que se despontava para a construção de um projeto coletivo, participativo que refletisse a realidade, as necessidades e as expectativas dos atores envolvidos (docentes, acadêmicos, gestores), bem como a cultura institucional e local. Vislumbramos, de fato, um processo democrático e dialético considerando o princípio da autonomia concedido aos Departamentos pela Instituição.

A manifestação, a participação e o envolvimento da comunidade acadêmica em torno da reestruturação curricular expressa, a nosso ver, o anseio e a necessidade de se buscar liberdade e flexibilidade nas propostas pedagógicas dos cursos, tendo em vista a perspectiva de uma formação acadêmica coerente com as necessidades e expectativas da comunidade.

Fomos alertados por Coêlho (1996, p. 64) que reestruturar currículo não é tarefa fácil; há que se considerar “os embates teóricos, o pluralismo de valores, os interesses contrariados, o corporativismo, o descompromisso, a acomodação e o pouco profissionalismo de alguns”. Todavia, temos a certeza de que é uma tarefa necessária e não podemos fugir à nossa responsabilidade social e política na construção e organização curricular dos cursos de formação, sob pena de delegarmos a terceiros, exteriores à comunidade acadêmica, essa responsabilidade.

Foi com essa consciência que a Comissão local engajou-se nos trabalhos, tomando como referência o que estava sendo proposto e discutido pela Comissão central, sem perder de vista as peculiaridades do Departamento. Tanto é que nos mobilizamos para construir o Projeto Político-Pedagógico do Curso para o Departamento locus da pesquisa, chegando a traçar um cronograma de atividades; a promover alguns encontros da Comissão para estudo e sistematização das ações. Contudo, o trabalho foi suspenso provisoriamente, porque a prioridade naquele momento foi a implantação do novo currículo.

Vale registrar que cada Departamento, a partir do Projeto Curricular aprovado pelo CONSU da Universidade, elabora o Projeto Político Pedagógico de seus cursos, visando a garantir suas próprias necessidades e especificidades bem como as do contexto em que estão inseridos.

Capítulo III

O caminho se faz ao caminhar: o credo metodológico

A pesquisa,
É a caminhada pelos bosques e pântanos
Para tentar explicar,
Vendo folhas e flores,
Por que a vida apresenta tantos rostos

(Gérard-B Martin)

A compreensão do mundo que nos cerca é uma necessidade/aventura da espécie humana. Aliás, não só a compreensão, mas o entendimento, a contextualização, a interpretação e a interferência para transformá-lo. Para tanto, busca-se o conhecimento, incessantemente. Nessa busca, depara-se com vários obstáculos de ordens diversas: culturais, sociais, históricas, econômicas e políticas, vários sendo os caminhos que poderão, ou não, ser percorridos. Chega o momento de se fazer a escolha, conforme o próprio credo e, à medida que se deixa caminhar, constrói-se o próprio caminho.

Conforme a epígrafe acima, a pesquisa é a caminhada que se faz para tentar explicar algo, um fenômeno, que se apresenta multifacetado. Daí a importância de que o pesquisador, baseado em suas convicções teóricas e metodológicas, defina o caminho a trilhar e a forma de fazê-lo, na perspectiva de compreender, apreender e explicar o fenômeno investigado.

A partir desse entendimento, foi o que esta pesquisadora procurou fazer; bebeu nas fontes epistemológicas e metodológicas da pesquisa humana social

para melhor compreender o fenômeno que tem como questão central o modo *como alunos, professores e gestores compreenderam o processo de reestruturação e Implantação Curricular do Curso de Pedagogia realizada pela UNEB*, interesse dessa pesquisa, considerando sua natureza, sua cultura e sua complexidade.

Assim, procurei definir meu credo metodológico confirmando o que diz a literatura consultada (LAVILLE; DIONNE, 1999; MERLUCCI, 2005; LÜDKE & ANDRÉ, 1986, GAMBOA, 2007): o pesquisador, assim como a pesquisa, não é neutro, ao contrário, tem interesses, inclinações, preferências, visões de mundo. E, ainda, o tipo de objeto a ser investigado determina o método a ser seguido (GAMBOA, 2007), escolha relacionada à maneira como vemos a realidade social; com a visão de história e de práxis expressa no agir tanto do pesquisador como dos sujeitos partícipes da investigação.

Nesse sentido, o desafio foi trilhar o caminho da abordagem qualitativa, sem, no entanto, desmerecer a importância da abordagem quantitativa. Pois como escreve Merlucci (2005, p. 28), com a redefinição da pesquisa social não faz sentido a oposição que tem sido colocada entre qualidade e quantidade bem como entre pesquisa quantitativa e qualitativa. Em suas palavras, “é uma oposição que aparece sempre mais obsoleta e se funda sobre um falso debate que também continua a ocupar uma parte da cena, sobretudo no interior das corporações profissionais”.

Para Minayo (2000, p. 28), a dicotomia entre as duas abordagens (qualidade versus quantidade) colabora para reduzir a contribuição que cada uma delas poderia trazer na prática, pois, “de um lado, deixa à margem relevâncias e dados que não podem ser contidos em números e, de outro lado, às vezes contempla apenas os significados subjetivos, omitindo a realidade estruturada”.

Assim, na perspectiva de superar tal dilema, sugere Gamboa (1997), à medida que os dados são imersos no movimento da evolução do fenômeno e num todo maior compreensivo, é fundamental que se articulem as dimensões qualitativas e quantitativas, numa inter-relação dinâmica, para se explicar e compreender o objeto investigado.

Na verdade, há um entrelaçamento, uma interdependência entre quantidade e qualidade que não permite pensá-las de forma dicotômica. São a natureza do objeto, as convicções do pesquisador, o movimento da investigação que vão sinalizando a conveniência e a utilidade dos diferentes métodos. Minayo (2000) alerta, e com a autora comungo, que, numa pesquisa social, o aprofundamento da realidade não se dá somente com dados quantitativos. Aí reside a justificativa da escolha, neste estudo, da abordagem qualitativa, tendo em vista tratar-se de um fenômeno social de extrema complexidade, cuja investigação envolve diferentes sujeitos.

3.1 O interesse (Credo) pela Abordagem Qualitativa

A investigação na abordagem qualitativa, conforme Abramowicz (1996) é um modelo dialético de análise que possibilita identificar diferentes facetas do objeto investigado e busca captar o significado que as pessoas atribuem aos fatos.

Na pesquisa qualitativa, como informa a literatura, a preocupação incide sobre o processo, muito mais do que com o produto. O pesquisador é parte do campo de pesquisa e se estabelece um processo de comunicação entre pesquisador e pesquisados, num diálogo permanente, com o propósito de verificar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas (REY, 2002).

Chizzotti (1998) revela que “transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e idéias, são fins subjacentes a todo esforço de pesquisa” (p. 11).

Nesta pesquisa, empreendemos o esforço de interpretar o fenômeno aqui investigado a partir de uma matriz crítico-reflexiva e ética, que permite não só revelar as contradições e complexidades que caracterizam a instituição educacional e, por conseguinte, o currículo, como também as relações de poder

instauradas no contexto da pesquisa, que precisam ser desveladas para a compreensão da totalidade do fenômeno.

A teoria crítica tem uma preocupação dialética com a construção social da experiência e, nesse sentido, o currículo, como construção social, pode ser um elemento canalizador de práticas mais democráticas, pois, na perspectiva crítica, o currículo não só reproduz a cultura, mas é, ele também, produtor de cultura. Ao participar ativamente de algumas atividades³³ de construção desse objeto de pesquisa pode vivenciar essas duas faces. Kincheloe & Maclaren (2006), estudiosos da teoria crítica, destacam a finalidade humanística da pesquisa e a preocupação que a teoria social crítica tem com as questões relacionadas com o poder, a justiça e com os modos pelos quais a economia e tantas outras questões sociais e culturais interagem na construção de um sistema social.

Fundamentada nesse e em outros princípios dessa teoria, procurei entender os diversos e complexos modos pelos quais o poder, de forma hegemônica, trabalha para dominar e influenciar a consciência dos indivíduos. A hegemonia é carregada de outro componente, a ideologia; por isso, não pode ser compreendida separadamente.

Embasados em Gramsci, os autores afirmam que o consentimento hegemônico nunca é completamente estabelecido, vez que é sempre contestado (KINCHELOE; MACLAREN, 2006). É o caso das práticas curriculares; elas sempre sofrem resistência por parte dos sujeitos envolvidos na sua materialização. Prova que o poder não se dá como fosse pertencente a este ou àquele e sim, que é resultado de correlação de forças, não sendo por isso posse de quem quer que seja, mas dividido segundo essa correlação o permite.

Explicitando melhor esse entendimento, recorreremos a Foucault (1985, p. 175), quando pontifica que “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação (...) o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força”.

³³ Encontro de Coordenadores do Curso de Pedagogia com a Comissão Central, responsável pela elaboração do Projeto (Salvador/BA, 2008); membro da Comissão local para análise e implementação do referido projeto (2008/2009).

Ainda, sobre a categoria da hegemonia, Apple (2006, p. 39) chama à atenção que ela (a hegemonia) não pode ser vista como algo abstrato, estático, mas como “um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da ‘mera opinião’ ou da ‘manipulação’”.

Sob essa ótica, mesmo que a reestruturação de um determinado currículo esteja ancorada a um discurso aparentemente progressista, inovador, democrático, requer uma análise dialética com vista à apreensão dos seus diferentes interesses, propósitos e finalidade. Como já foi dito, o currículo não é neutro, não é desinteressado; é carregado de intenções.

3.2. Análise Documental

Nesta investigação, fizemos uso da análise documental como instrumento necessário para proceder às comparações entre os documentos analisados e as inferências a partir deles bem como integrar as informações coletadas pelas outras técnicas utilizadas neste estudo.

Bardin (1995, p. 38) afirma que: “a análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” e que sua intenção possibilita a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens”.

Assim, tomamos para análise do Processo de Reestruturação e Implantação Curricular do Curso de Pedagogia, objeto deste estudo, os seguintes documentos: LDB/1996; Parecer CNE/CP 5/2005; Resolução CNE/CP 1/2006; e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia 2009. Esses documentos amalgamam em seus textos finalidades, objetivos, intenções, princípios, concepções sobre o Curso de Pedagogia, que orientam a elaboração e a organização dos currículos nas instituições de ensino superior.

3.3. Delineando os contornos do trabalho de campo

O trabalho de campo talvez seja, na pesquisa qualitativa, a forma mais utilizada pelo pesquisador para a coleta de seus dados, para aproximar-se dos sujeitos, estabelecendo uma relação de confiança, para entrar no seu mundo sem tornar-se invasivo ou indesejável. A partir da confiança adquirida, procura aprender com os sujeitos pelo seu modo de ser e de pensar; contudo, não pensa da mesma forma nem busca ser igual (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Teorizando sobre o trabalho de campo, Bogdan e Biklen (1994, p. 113) citam Geertz, que define:

o trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito [...] não como alguém que faz uma paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. Trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, não como um fim em si, mas porque isto abre a possibilidade de prosseguir os objetivos da investigação.

Foi sob essa perspectiva que procuramos realizar o trabalho de campo desta pesquisa. Ele aconteceu em vários momentos, quando se procurou compreender todo o processo de reestruturação curricular bem como a implantação do novo currículo no Departamento **locus**. Da mesma forma, envolveu sujeitos dos segmentos docente, discente e gestores, em espaços diversos e ocupando diferentes funções na instituição.

Assim, constituíram-se, efetivamente, em sujeitos desta pesquisa os membros da comissão central³⁴, os membros da comissão departamental³⁵, diretores do Departamento e coordenadores³⁶ do Curso de Pedagogia, professores e os alunos ingressantes na primeira turma do novo currículo. Todos esses sujeitos determinaram uma multiplicidade de olhares, de significados e

³⁴ Composta por representantes dos dez departamentos envolvidos e pelo gestor da Gerência de Desenvolvimento de Ensino.

³⁵ Composta por professores do Curso de Pedagogia, dentre eles a pesquisadora, e do Coordenador do Colegiado, nomeada pelo Diretor do Departamento.

³⁶ Ao longo do processo tivemos na gestão do Departamento dois diretores e três coordenadores de colegiado do Curso de Pedagogia.

concepções construídos na interação social que, certamente, contribuirão para a interpretação do objeto investigado.

A tarefa não foi fácil, pois a compreensão de um empreendimento tão complexo, que envolve tantos autores e atores ao mesmo tempo dele participando constitui um desafio, haja vista o propósito de não se fazer uma investigação linear, mas uma investigação que apreenda as mediações da realidade do fenômeno. E, para este propósito, é necessária uma atenta sistematização, reflexão e análise da prática dos sujeitos na instituição.

Destarte, em razão da complexidade desse objeto, da variedade de sujeitos envolvidos e do objetivo maior da pesquisa de compreender com maior profundidade como se dá o processo de construção e implantação curricular, mediante a apreensão de suas peculiaridades, foi necessário lançar mão de várias técnicas e da utilização de alguns instrumentos bem como de participar de atividades junto às comissões. Portanto, a pesquisadora foi, a um só tempo, sujeito e instrumento na realização da pesquisa.

Pois, como afirma Gómez (1998), a compreensão de um fenômeno demanda um modelo metodológico de investigação coerente com o que se pretende conhecer, com a representação que temos da realidade social, da visão de história e de práxis implícita na ação tanto do pesquisador como dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Em suas palavras,

requer-se, portanto, um modelo metodológico de investigação que observe as peculiaridades dos fenômenos que são objetos de estudo. A natureza dos problemas estudados deve determinar as características das proposições, dos processos e das técnicas e instrumentos metodológicos utilizados e não o contrário (1998, p. 100).

Com a clareza de que o processo de investigação é um fenômeno social e, dessa forma, tem como característica básica a interação sujeito-objeto e investigador-realidade, concordamos com o autor que, para realizar a interpretação que se pretendeu nesse estudo, foi necessária “a contaminação mútua do investigador e da realidade [pois] é uma condição indispensável para alcançar a compreensão da troca de significados (1998, p. 104)”.

Essa condição nos foi favorável, na condição de pesquisadora, pelas vivências que possuímos na realidade, vez que sou professora do Curso desde sua criação e, também, por ser membro da comissão departamental de reestruturação do currículo. Aproveitamos para endossar as palavras de Gómez (p. 103-04): “sem vivências compartilhadas não se alcança a compreensão do mundo dos significados” (p. 103-04). Abramowicz (1996) ilustra esse fato ao dizer que a experiência docente e as vivências no chão da instituição frutificam a prática de educador e avaliador.

Reiteramos que a experiência de vida é uma ferramenta para o trabalho de qualquer profissional; a nosso ver, o pesquisador não pode ficar prisioneiro das regulamentações da academia nem engessar-se nas teorias pois, como nos recorda Mills (1975, p. 211-12), os pensadores mais renomados, eleitos pelos critérios da comunidade intelectual “não separam seu trabalho de suas vidas. Encaram ambos demasiado a sério para permitir tal dissociação, e desejam usar cada uma dessas coisas para o enriquecimento da outra.”

Explicitar a condição de pesquisador-sujeito que tem uma relação de pertença com o fenômeno de pesquisa constitui, em nosso entendimento, um princípio ético e responsável, que visa a dar transparência à investigação, admitindo a influência recíproca entre pesquisador e realidade. Sob essa ótica, reconhecemos que é impossível manter-se neutro no processo de investigação, em razão das relações que se estabelecem entre os sujeitos, dos significados que são partilhados e dos conhecimentos adquiridos nesta troca permanente. Da mesma forma, temos consciência da importância do distanciamento crítico necessário para compreensão e apreensão do objeto sob investigação reconhecendo-se a influência das relações entre sujeito e objeto assim como entre investigador e realidade como também percebendo o alcance e as consequências dessas relações (GÓMEZ, 1998).

Acreditamos que já estejam superados alguns dos equívocos do enfoque positivista nas ciências naturais, particularmente no que diz respeito ao princípio da neutralidade e da objetividade, assim como o receio da contaminação cultural dos instrumentos. Por isso, sentimo-nos mais confortados para fazer a escolha e a elaboração desse material.

Para Gómez (1998) os instrumentos de coleta de dados também podem ser influenciados pelo contexto cultural, uma vez que os indivíduos que os constroem vivem numa determinada cultura, tem sua visão de mundo e de realidade. Isso nos permite afirmar que, na investigação qualitativa, os instrumentos estão permeados de subjetividade, crenças, valores e interesses que refletem as condições culturais e contextuais das situações reais de realização da pesquisa.

No intento de “mergulhar na complexidade dos acontecimentos reais, e indagar sobre eles com a liberdade e flexibilidade que as situações exigiram” (GÓMEZ, 1998, p. 106), utilizamos, com base nas orientações de Chizzotti (2008, p. 72), uma “variedade de estratégias e diversidade de técnicas” coerentes com uma pesquisa qualitativa. Portanto, tomamos como procedimentos para a coleta dos dados a análise documental, a observação participante, entrevistas, grupos focais e questionários. As informações advindas desses procedimentos foram altamente significativas para a interpretação e compreensão do objeto de estudo, porque, como considera Gómez,

os acontecimentos anômalos e imprevistos, as variáveis ou fatores estranhos são sempre bem-vindos, já que o objetivo prioritário desta estratégia não é construir teorias consistentes e organizar sua comparação, mas mergulhar na complexidade do mundo real do caso concreto que queremos estudar, bem como refletir sobre as observações, os registros, as informações e as perspectivas dos envolvidos, recolhidos pelas diversas técnicas (GÓMEZ, 1998, p. 106).

3.3.1 Questionários

Aparentemente de fácil elaboração, o questionário demanda o conhecimento do mundo de referência, escolha antecipada de fatores que contribuam para o levantamento das informações que se objetivam para a investigação e, de certa forma, alguma experiência prática, familiaridade com o instrumento, porque esta orienta as correções, os ajustamentos, as reformulações, quando necessárias.

Brandão (2002) tece uma crítica às opções “ortodoxas” em pesquisa e ao pouco rigor na aplicação dos questionários e entrevistas. Preocupa à autora a maneira como alguns pesquisadores têm subestimado a complexidade da elaboração de um questionário e a definição de uma amostra compatível com o problema de pesquisa. Deduzimos do pensamento de Brandão, que o questionário é um instrumento rico para a coleta de dados na pesquisa qualitativa, demandando, no entanto, laboriosa elaboração, critérios bem definidos e clareza do objetivo que se pretende alcançar com sua utilização.

Ao usar tanto o questionário como a entrevista, procuramos aproximar-nos desses cuidados, conscientes de que poderá haver falhas; avaliamos, porém, a importância do uso desses instrumentos neste trabalho para ampliar o leque de informações necessárias ao desvelamento do objeto de estudo. Como já foi mencionado, buscou-se investigar *como alunos, professores e gestores compreenderam os processos de reestruturação e implantação curricular do curso de Pedagogia realizados pela UNEB*, dentro do tempo de realização desta pesquisa.

Para esclarecimento, o novo projeto curricular entrou em vigor no segundo semestre de 2008. No mês de setembro do mesmo ano, participei de uma reunião com os acadêmicos ingressos e a coordenadora do Colegiado, à época, que fez uma breve apresentação do processo de Reestruturação do Curso, em andamento. Na oportunidade, por solicitação da própria coordenadora, complementei algumas informações, vez que fazia parte da comissão local e tinha participado de uma reunião, em Salvador, com a comissão central. A reação dos alunos ao que estava acontecendo mostrou que eles achavam continuar o curso a formar para as habilitações de Docência e Administração bem como Coordenação de Projetos Pedagógicos. Diante dessa reação, comecei a perceber que eles ainda não tinham nenhum conhecimento a respeito desse processo; o principal ator para quem se construía o currículo estava totalmente alheio a sua construção.

Vejamos algumas “falas” registradas por mim, durante a reunião.

“Escolhi o curso da UNEB por ter a vantagem de poder optar entre a docência e a coordenação”.

“Gosto da área de educação e este curso abrange muitas atividades. Sempre quis atuar na coordenação de colégios”.

“Optei por este curso pelo fato de ter uma habilitação. Infelizmente tivemos a notícia que não tem mais a habilitação em Gestão”.

“Por que no ato da inscrição do vestibular não fomos informados que o curso não teria mais as tais habilitações?”

Como um dos objetivos específicos desta pesquisa foi acompanhar a implantação do currículo até a metade do curso, ou seja, até o quarto semestre, em maio de 2010, apliquei um questionário aos acadêmicos, com questões voltadas para o fenômeno em estudo. (Apêndice I).

Registramos que o questionário foi respondido presencialmente, em sala de aula, após apresentarmos o foco da pesquisa e a importância da participação dos acadêmicos na investigação. Procuramos assegurá-los de que as informações seriam para uso exclusivo desta investigação.

Do segmento docente, as informações também foram colhidas por meio de questionário aplicado no primeiro semestre do curso. De quatro professores, somente um não respondeu. Por problema de ordem tecnológica, não foi possível ler um questionário enviado, por outro, em arquivo on-line, ficando, dessa forma os dados referentes aos docentes restritos a dois participantes. Dada a carência de docentes no Departamento e, mais gravemente, no Colegiado de Pedagogia, cinquenta por cento dos componentes curriculares do primeiro semestre deixaram de ser ministrados, o que explica o pequeno número de professores/sujeitos participantes da pesquisa.

Com os professores, também sujeitos desta pesquisa, procuramos analisar suas expectativas em relação ao novo currículo; como eles viam as disciplinas que lecionavam nessa nova configuração curricular; se vislumbravam alguma dificuldade no momento inicial e que avanços esperavam. (Anexo II).

3.3.2 Entrevistas

A entrevista se impõe sempre que se ignora o mundo de referência ou que não se deseja decidir a *priori* sobre o sistema de coerência interno às informações pesquisadas. O questionário implica que se conheça o mundo de referência (...). Enquanto a construção do questionário exige uma escolha prévia de fatores determinantes, a entrevista não exige classificação a *priori* dos elementos determinantes (Blanchet & Gotman, *apud* BRANDÃO, 2002, p. 38).

Abrimos este tópico da mesma forma como o fizera Brandão (2002) no ensaio “entre questionários e entrevistas”, citando os autores Blanchet & Gotman, por considerarmos seu pensamento esclarecedor quanto ao uso desses recursos de pesquisa.

Brandão (2002, p. 40), nesse ensaio, alerta para alguns cuidados em relação à aplicação das entrevistas, que requerem atenção constante do pesquisador aos seus objetivos, pois trata-se de uma atividade de “*trabalho*” que exige escuta intensa, reflexão sobre a forma e o conteúdo do que fora transmitido pelo investigado. E destaca que “*empatia, engajamento mútuo* (pesquisador e pesquisado) e *objeto da pesquisa* são elementos da triangulação fundamental para a condução do processo” (grifado no original).

Quanto às formas de utilização das entrevistas, Bogdan e Biklen (1994) apresentam a possibilidade de usá-las como estratégia principal para a coleta dos dados ou em associação com outras técnicas. Nesta investigação, elas foram usadas em conjunto com outras, na perspectiva de se fazer uma triangulação dos dados na etapa de análise. A triangulação tomará como referência seu objetivo de “provocar a troca de pareceres ou a comparação de registros ou informações”, (GÓMEZ, 1998, p. 109).

Desse modo, realizamos entrevistas com os gestores (diretores do Departamento e coordenadores do Colegiado do Curso), individualmente, com data, local e horário previamente agendados, orientadas por um roteiro de questões básicas voltadas para o objeto da pesquisa – *como alunos, professores e gestores compreenderam os processo de reestruturação e implantação curricular do curso de Pedagogia realizados pela UNEB*. Não foram gravadas as entrevistas, tendo os registros manuscritos subsidiado a elaboração de um texto

que, posteriormente, foi submetido à apreciação dos entrevistados a fim de que complementassem ou aprofundassem as informações, garantindo-se, dessa forma, a liberdade e espontaneidade desses sujeitos bem como a autenticidade e fidedignidade dos dados. As questões que nortearam as entrevistas versaram sobre: a motivação interna do Departamento e do Colegiado para realizar esse empreendimento; a participação deles, como gestores, no processo; os diagnósticos que iluminaram essa reestruturação; a percepção deles sobre o que já estava construído. Registre-se que, em função da rotatividade dos gestores, alguns deixaram essa condição no decorrer dos trabalhos. (Apêndice II).

Há uma peculiaridade na maneira como uma das entrevistas aconteceu que consideramos importante registrar, pois fugiu do convencional. O entrevistado não se limitou a responder as indagações, oralmente; também elaborou um texto sobre as questões que nortearam a entrevista e, num segundo encontro, solicitado pelo próprio entrevistado, fez questão de esclarecer, minuciosamente, cada item para que não pairasse nenhuma dúvida sobre o que dissera. A postura assumida por este entrevistado nos reportou a Brandão (2002), quando fala dos problemas da “deformação” da informação e do “papel interpretado pelo entrevistado”.

3.3.3 Grupo Focal

Optamos pela utilização do grupo focal como um dos instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa levando em consideração a natureza do objeto aqui investigado, reafirmando, *como alunos, professores e gestores compreenderam os processos de reestruturação e implantação curricular do curso de Pedagogia realizados pela UNEB*, os objetivos do estudo e a riqueza de informações que poderiam advir dessa técnica, para esclarecimento e, ou, elucidação de questões não tão bem compreendidas por meio dos demais instrumentos utilizados. Eis aí o objetivo para o seu emprego neste trabalho: coletar, do diálogo realizado pelo grupo, conceitos, concepções, crenças e sentimentos que caracterizam o novo projeto do Curso de Pedagogia da instituição.

Embora a técnica de grupo focal não seja nova e seu uso remonte à segunda década do século passado, ela só veio a desenvolver-se nas ciências sociais bem mais tarde, no início dos anos 1980, como nos lembra Gatti (2005). Sua utilização, como registra a literatura, baseia-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos.

Apoiada em Morgan e Krueger, Gatti (2005) escreve sobre a pesquisa com grupos focais, destacando que o objetivo dessa metodologia é

captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários (GATTI, 2005, p. 9).

E, complementa a autora ao destacar a importância dos grupos focais nas pesquisas sociais:

o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevaletentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Com base nesses pressupostos, realizamos uma sessão de grupo focal com a Comissão Central, em Salvador, no dia 30 de julho de 2009, na sala de reunião da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD). Participaram três dos quatros membros, que compunham a referida Comissão. Para que se viabilizasse essa sessão em tempo oportuno, por questões de ordem ética e institucional algumas etapas tiveram que ser cumpridas.

Na ordem registrada abaixo, procuramos atendê-las:

- envio de solicitação para a realização do encontro com os membros da Comissão, por e-mail, para a Gerência de Desenvolvimento e Ensino – GERDE, da universidade (Apêndice IV);
- carta de Apresentação, emitida pela PUC/SP com o aval da orientadora, credenciando a pesquisadora ao acesso no campo de pesquisa (Anexo VI);

- planejamento das atividades inerentes à técnica do grupo focal, com vistas a torná-la o mais produtiva possível aos objetivos da pesquisa.

Deu-se início ao planejamento tão logo a universidade confirmou a possibilidade do encontro. Vejamos, sucintamente, como se organizou o trabalho desse grupo focal:

- agendamento, junto à GERDE, da data, horário e local para a realização da atividade;
- definição do foco das questões que se pretendia levar ao grupo para discussão, considerando o problema da pesquisa.
- produção de um texto (pretexto) para dar início à comunicação que se almejava (Apêndice V);
- elaboração de um roteiro com questões voltadas aos propósitos da pesquisa, para desencadear a discussão do grupo (Apêndice VI);
- construção de uma ficha para coletar dados sobre as características pessoais e profissionais dos participantes (Apêndice VII);
- Convite on-line a um relator³⁷, que o aceitou, prontamente, para fazer os registros possíveis das discussões.

Apresentamos, a seguir, dados pessoais e profissionais dos membros da Comissão, retirados da ficha anteriormente mencionada.

Quadro IV – Caracterização dos membros da Comissão de Reestruturação Curricular quanto a sexo, faixa etária, formação acadêmica e tempo na instituição.

Membro	Sexo	Faixa Etária (anos)	Formação Graduação	Formação Pós-Graduação	Tempo Magistério (anos)	Tempo na Instituição (anos)
1	F	35 a 39	Pedagogia	Mestrado em Educação	16 a 20	08
2	F	> 40	Pedagogia	Mestrado em Mídia e Conhecimento	16 a 20	13
3	F	35 a 39	Pedagogia	Mestrado em Educação	11 a 15	12

³⁷ O relator foi uma colega de trabalho, doutoranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Quadro V – Caracterização dos membros da Comissão de Reestruturação Curricular quanto a função na instituição, disciplina que leciona, critério de indicação para compor a comissão, número de encontros de que participou e visão de sua participação na elaboração do projeto.

Membro	Função na Instituição	Disciplina (s) que leciona	Indicação para compor a Comissão	Nº de encontros de que participou	Visão de sua participação na elaboração do Projeto
1	Docente e Coordenadora do Colegiado de Pedagogia	Pesquisa e Prática Pedagógica	Escolha entre os pares, em reunião geral.	11	Fundamental para a minha formação. As tensões, debates e decisões ilustraram concretamente o espaço de poder que o currículo representa. A experiência não terminou; a continuidade do momento formativo se dá no cotidiano da execução da proposta, principalmente no desafio de concretizá-la.
2	Coordenadora de Material Didático em EAD.	Políticas Públicas em Educação, Planejamento e Avaliação.	Quando foi deflagrado o processo, estava assumindo a Gerência de Desenvolvimento de Ensino.	11	É uma experiência rica, extremamente densa (complexidade, responsabilidade) permeada por conflitos e aprendizados.
3	Gerente de Desenvolvimento de Ensino	Didática, Conhecimentos Pedagógicos e Políticas Educacionais	Enquanto gerente, faz parte da atribuição do meu setor acompanhar processos de Reformulação Curricular.	06 (2008 e 2009).	Um processo de escuta sobre diferentes concepções de conhecimento, currículo, formação. Um desafio grande dá forma a um currículo que rompe com princípios curriculares lineares.

Sentimos a necessidade de fundamentar teoricamente, mesmo que de forma sucinta, cada estratégia de pesquisa utilizada neste estudo, não com a veleidade de reinventar a “roda” ou com a pretensão de trazer novidades para a literatura já existente, mas por entender que quanto mais o pesquisador as conhece, maior será a sua condição para avaliar a pertinência ou não da apropriação das mesmas para o seu trabalho. Por essa razão, optamos por expor o exercício de revisitar os autores, num estudo mais atento, refletindo sobre as possibilidades e limitações de cada técnica, bem como sobre as dificuldades e as condições de sua utilização.

Capítulo IV

Apresentação, análise e discussão dos dados

A pesquisa
É a surpresa, a cada descoberta
De ver recuar as fronteiras do desconhecido,
Como se a natureza, cheia de mistérios,
Procurasse fugir do seu descobridor

(Gérard-B. Martin)

Todas as etapas de desenvolvimento da pesquisa requerem envolvimento, cuidado, zelo no fazer, comprometimento. Acreditamos que todas têm seu grau de dificuldade e exigências; contudo, a fase de análise dos dados recolhidos no campo (documentos, entrevistas, grupos focais, observação, etc) apresenta-se ao olhar desta pesquisadora como um momento delicado e dos mais significativos no contexto da pesquisa. Momento em que os dados são confrontados com a base teórica, em que se procura estabelecer, quando possível, relações dos dados pesquisados com outros fatos e se busca dar significado às respostas/evidências encontradas. “É o momento de fazer o conhecimento avançar; é a superação do ponto de partida; é a fase de estabelecer correlações e inferir novas ‘descobertas’.” (NASCIMENTO, 2002, p. 134)

Nessa fase, segundo Minayo (2000), os pesquisadores podem deparar-se com três grandes dificuldades. A primeira, amparada em Bourdieu, a autora denomina ‘ilusão da transparência’, isto é, o risco de uma compreensão espontânea do real, como se este se apresentasse transparente ao pesquisador; a segunda diz respeito ao fato de o pesquisador deixar-se sucumbir pelo método

e técnicas, relegando a segundo plano a fidedignidade dos significados, as relações sociais que o material carrega; e, por fim, a terceira dificuldade apontada apresenta-se no diálogo entre teoria e conceitos.

Uma palavra encorajadora para a realização dessa fase, sem deixar de sinalizar os cuidados que o pesquisador deve observar, vem de Bogdan e Biklen (1994), que relativizam a dificuldade desse momento, quando trabalhamos com dados qualitativos, pela riqueza de descrições codificadas nos instrumentos. A verdade é que nunca estamos suficientemente preparados para enfrentar a grandeza e a complexidade dessa fase. Mas, como diz o poeta, o caminho se faz ao caminhar.

Daí, recorreremos a Minayo (2000, p. 197-98) que sugere os seguintes objetivos para análise dos dados: “*ultrapassagem da incerteza; enriquecimento da leitura; integração das descobertas*” (grifado no original). Ainda segundo a autora, a análise de dados numa pesquisa que se propõe social, tem três finalidades complementares: (i) “heurística (postura de busca); (ii) ‘administração de provas’ (as hipóteses iniciais são ou não confirmadas, levanta-se novas); (iii) ampliação e compreensão de contextos culturais com significações que ultrapassam o nível espontâneo das mensagens”.

Assim, conscientes dos riscos, das dificuldades e do volume de dados que este estudo levantou, mas, sobretudo, com a clareza de que vale à pena o esforço para se proceder à análise e à interpretação dos dados com vistas à compreensão e desvelamento do objeto aqui investigado, cuja questão central é o modo como alunos, professores e gestores compreenderam o processo de reestruturação e implantação curricular do curso de Pedagogia realizada pela UNEB, procuramos perseguir, basicamente, os pressupostos da abordagem qualitativa, em conformidade com o nosso credo metodológico e a natureza desse objeto.

4.1 Marcos legais normatizadores do currículo

A análise documental feita nessa pesquisa compreende o novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia por meio da identificação das concepções de currículo, de avaliação, de docência, de formação, de gestão e de processos educativos nele configuradas. Além do Projeto, debruçamo-nos sobre os marcos legais que regulamentam o currículo desse Curso, a saber: A LBB 9394/1996, os Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006 e a Resolução CNE/CP 1/2006.

Mesmo sendo esses documentos oficiais os normatizadores do currículo, vale destacar que é a Constituição Federal de 1988 (CF/88) que atribui à União a tarefa de legislar, privativamente, sobre as diretrizes e bases da educação nacional (CF/88, art. 22). Portanto, nessa análise, não se pode deixar de referenciar a CF/88 como o marco superior de normatização da educação e do ensino, no que diz respeito aos direitos, aos deveres, aos fins e aos princípios que os norteiam.

O contorno legal do currículo não deixa de ser algo polêmico, pois, ao mesmo tempo em que é necessário para regulamentá-lo, traduz a expressão de poder do Estado sobre a educação formal. Seria então a legislação o “calcanhar de Aquiles” dos currículos, em especial da área de formação dos professores? Interessante observar-se o pensamento de Cury (2002) a respeito do ordenamento legal, quando afirma que a lei não pode ser um problema ao acesso à cultura, mas sim, uma solução. Desse modo, cabe à legislação dar o suporte legal e invocar o Estado a promover a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia.

O que se observa tanto nos Pareceres quanto na Resolução já citados é que ambos estabelecem, oficialmente, uma formação ampla para o pedagogo, na perspectiva de poder esse profissional atuar em diferentes funções como propõe a Resolução 1/2006 no artigo 5º e seus incisos.

Essas regulamentações legais trazem para as IES, particularmente para as universidades públicas, que primam por uma formação de qualidade calcada na pesquisa, desafios teórico-práticos para a sua materialização. Como, por exemplo, formar o pedagogo com a carga horária aprovada de 3.200 horas,

tornando-o apto para as três demandas do trabalho pedagógico: *a docência, a gestão e a pesquisa?* (grifo nosso).

A legislação também assegura ao curso a formação do especialista como estabelecem o Parecer CNE/CP 3/2006 e a Resolução CNE/CP 1/2006, em seu artigo 14, já transcrito em página anterior, neste trabalho, quando tratamos das incoerências no texto da Resolução.

A sobrecarga de atividades formativas, deliberadas para o Curso de Pedagogia poderá, no nosso entendimento, comprometer a formação do pedagogo para a sua atividade mais peculiar, a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como estabelece a referida Resolução. O receio é que, com a pulverização em tantos componentes curriculares, com vistas a atender a diversas atividades, fragilize, nos aspectos teórico-metodológicos específicos a formação docente para esses níveis de ensino.

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, documento analisado nessa investigação, tomou todo esse arcabouço legal como justificativa para elaborar a nova proposta curricular do Curso de Pedagogia nos Campi dessa Universidade pública; está em conformidade com ele mesmo sem esclarecer a forma pela qual poderá materializá-lo.

Tem coerência o que escreve Pacheco (2000) após analisar a reforma curricular de Portugal. O autor considera que foi uma reforma centralista e descentralista ao mesmo tempo, vez que é descentralizada ao nível dos discursos, contudo permanece recentralizada ao nível das práticas; que prevaleceu a perspectiva normativa orientada pelo Ministério da Educação. “A prática curricular é autônoma no discurso e nos textos curriculares, mas é definida e regulada pelo Estado, através do estabelecimento de referenciais (p. 130)”.

4.2 Projeto pedagógico do curso: o Instituído

Trazemos, já no início desta análise, a matriz curricular do Curso pesquisado (figura 2), com o propósito de possibilitar a visão global da lógica organizacional do currículo pleno bem como situar os eixos temáticos,

componentes curriculares e seminários que ajudam a entender a articulação entre os saberes, a partir do princípio da interdisciplinaridade, como pressupõe o Projeto Pedagógico (UNEB, 2009).

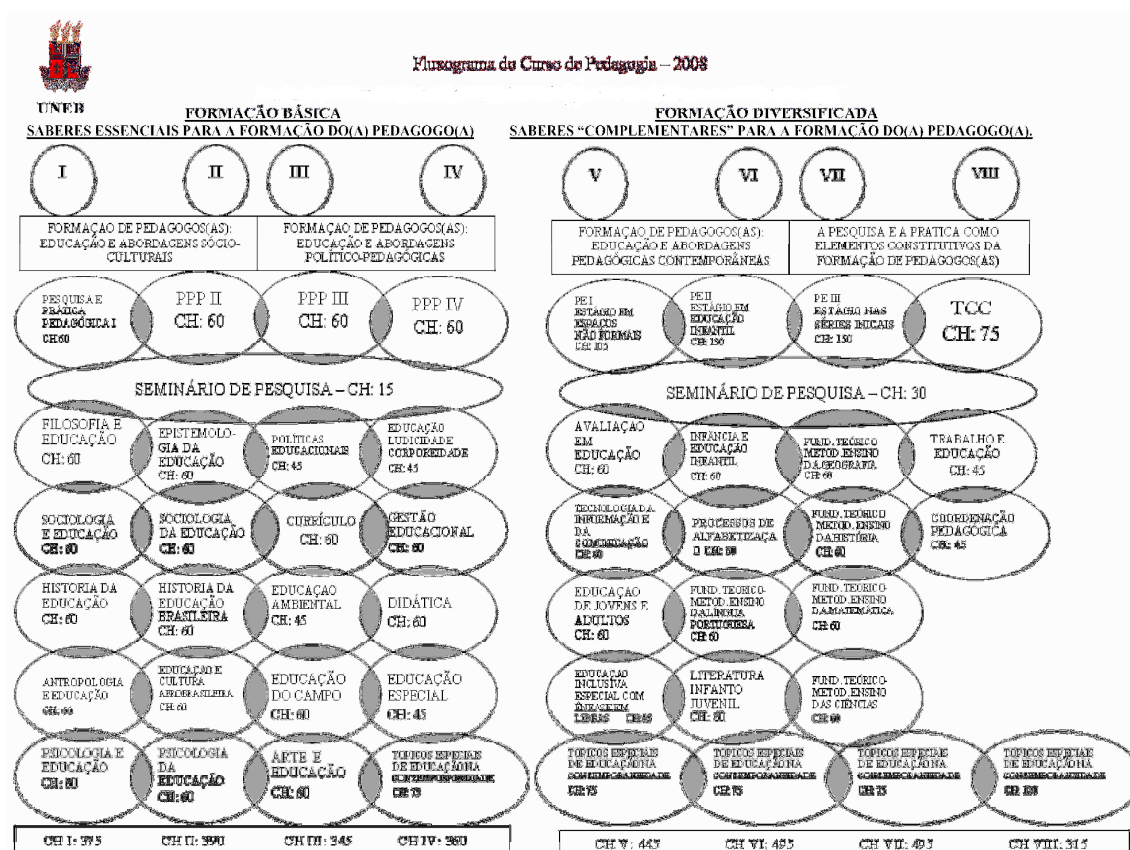


Figura 3 – Matriz curricular do Curso de Pedagogia.

Fonte: UNEB, 2009 – Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

Ao nosso olhar, três aspectos fundantes sustentam o Projeto Pedagógico aqui analisado: a Visão, a Missão e o Perfil profissional do futuro pedagogo que o Curso de Pedagogia dessa instituição pretende formar.

Conforme o Projeto, o curso situa-se numa perspectiva de compreensão e ação, dentro de uma abordagem complexa, progressista, transversal e interdisciplinar, e tem como visão perseguir

os propósitos da qualidade do ensino, articulado com uma compreensão crítica da realidade que possibilite aos Pedagogos a perfeita inserção nos processos educativos, contribuindo para a contínua qualificação dos Sistemas de Educação, em seus diversos segmentos, numa dimensão transformadora (UNEB, 2009, p. 38).

Sua missão básica é “contribuir para a excelência na formação holística – técnica, política e humana de Pedagogos e Pedagogas, com sólida orientação ética e estética, rigorosa base epistemológica, postura reflexiva e capacidade de transposição didática.” (p. 38). Assim, o profissional egresso do Curso de Pedagogia, de acordo com a sua proposta curricular, estará “preparado para o exercício da docência e para a gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, na produção e difusão do conhecimento no campo educacional.” (p. 38)

O Projeto Pedagógico ora analisado compreende a Pedagogia no seu *status* de ciência da educação, com objeto e campo de atuação definidos. Compartilham dessa concepção Libâneo (2006a, p.60) quando afirma, categoricamente, que “Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso”; e Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 68), que reforçam: “[...] consideramos que o objeto da Pedagogia como ciência da educação é o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa.”

Ao considerarem a Pedagogia como ciência que reflete a educação para transformação da práxis, os autores extrapolam a concepção que toma a Pedagogia como uma reflexão sobre as questões da educação. Justificam os autores que os estudos na contemporaneidade sobre formação de professor evidenciam a prática docente como uma prática sócio-histórica, com saberes próprios e capacidade para desenvolver-se cientificamente. Então, ratificam:

pensamos que a intencionalidade dessa reflexão é mais ampla, uma vez que o papel da Pedagogia será o de refletir para transformar, refletir para conhecer, para compreender, e, assim, construir possibilidades de mudança das práticas educativas” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 68).

A partir desse entendimento - da Pedagogia como ciência da educação – e em consonância com as DCN/2006, a Universidade postula, com o novo currículo, que o(a) pedagogo(a), por ela formado(a) tenha uma sólida formação de caráter generalista (concepção de formação), com conhecimentos aprofundados na área da educação que extrapolem as atividades do magistério. Essa formação, de acordo com o Projeto, torná-lo(a)-á apto(a) a mediar as teorias educacionais e as políticas públicas na área, a gestão e a coordenação do trabalho educacional em

espaços escolares e não escolares, além de dispor de saberes que o (a) estimule a uma postura investigativa (UNEB, 2009).

Assim, o documento explicita que os cursos de Pedagogia dessa universidade têm como objetivo

a formação de um profissional capaz de contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a educação e, conseqüentemente, comprometido com um projeto de transformação social (UNEB, 2009, p. 43).

Para tanto, segundo o Projeto, o curso deve oferecer sólida formação teórico/prática, oportunizando a reflexão contextualizada dos problemas da educação, bem como apontar possibilidades para a atuação dos profissionais em seu campo de trabalho.

Nesse contexto, o projeto pedagógico do curso defende um currículo que supere o distanciamento entre o cotidiano escolar e a academia, a fim de oportunizar ao pedagogo conhecer, de forma globalizada, “as relações existentes entre o processo ensino-aprendizagem e as dimensões: social, econômica, política e antropológica do fenômeno educativo” (p. 44).

Dentro dessa perspectiva, o projeto esboça um currículo flexível e integrado, configurado numa matriz curricular com articulação sistemática das áreas do conhecimento num trabalho interdisciplinar e estabelece como princípios curriculares: “flexibilização, diversificação, interdisciplinaridade, transversalidade, contextualização e aprendizagem significativa” (p. 49).

A forma de organização curricular do curso vislumbra garantir a flexibilização do currículo através dos Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade (TEEC), que serão oferecidos do 4º ao 8º semestre do curso, e da Educação à Distância (EAD), que poderá utilizar até 10% (dez por cento) da carga horária do curso, em qualquer componente curricular.

No Projeto, a flexibilização é compreendida “como plasticidade na organização e no oferecimento da proposta curricular de cada instituição no exercício de sua autonomia” (p. 49). Daí, a Universidade vê nos TEEC a possibilidade de oferecer aos acadêmicos percursos diferenciados para atender a seus anseios pessoais e às demandas do campo de trabalho e da sociedade.

Para a Comissão de reestruturação, os TEEC e a EAD são elementos inovadores do novo currículo, que podem favorecer a diversidade e a flexibilidade do currículo. Em suas palavras,

O currículo traz como inovação os TEECs e a EAD. Não se pode negar que a EAD é uma realidade, e a academia não pode ignorá-la. A nossa instituição é credenciada pelo MEC para ofertar Educação à Distância. (Membro 1)

Os TEECs devem permitir diversidade e flexibilidade do currículo, dos contextos, da formação e a autonomia dos Colegiados. (Membro 2)

Os TEECs são um paliativo para aliviar a angústia da formação generalista; a oferta deles vai depender do corpo docente existente. (Membro 3).

Acho que eles [TEEC] são a possibilidade de aprofundar, verticalizar algum componente curricular (Membro 1).

Os alunos que participaram da pesquisa, num total de vinte e três, doze do turno vespertino e onze do turno noturno, cursando já o quarto semestre, não evidenciaram nas suas respostas qualquer referência aos TEEC nem à EAD, quando perguntados sobre o que consideravam inovador no novo currículo. Isso permite inferir que os alunos, até o momento, não perceberam essa suposta inovação. Tal fato revela que, talvez, o processo de reformulação possa estar indo na contramão daquilo para o que a literatura tem alertado, ou seja, que uma reestruturação curricular não pode ser levada a efeito sem a participação dos docentes e discentes, sob o risco de não lograr os resultados esperados.

Ainda de acordo com o projeto do curso, os TEEC foram pensados para consolidar os princípios curriculares já citados acima e fortalecer a autonomia dos Departamentos e dos Colegiados de Curso no atendimento das demandas e especificidades regionais assim como das aspirações e expectativas dos docentes e discentes.

Pensamos ser importante trazer, textualmente, a ementa desse componente curricular, para que ela nos ajude a compreender a sua função no novo currículo do Curso de Pedagogia, na instituição **locus** desta pesquisa.

Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade – TEEC são tópicos norteadores na formação de pedagogos, organizados em temáticas e enfoques específicos que atendam às demandas reveladas pela comunidade acadêmica, apresentadas em diferentes modalidades organizativas, como: disciplinas, seminários temáticos, seminários interdisciplinares, oficinas pedagógicas, mini-cursos, grupos de estudo e/ou de pesquisas, atividades de campo. Definidos pelos colegiados de curso, mediante orientações constantes no item 6.2.1.2. deste projeto (UNEB, 2009, p. 101).

Essa ementa é resultado das discussões da Comissão responsável pela elaboração do novo Projeto do Curso, que considerou importante privilegiar no currículo temáticas que têm como “elementos norteadores postulados de Tendências Pedagógicas emergentes (p. 53)”. Além disso, conforme o Projeto, “os TEEC comportam amplo conjunto de saberes relevantes para a formação do profissional de Pedagogia, aprofundando e, ou, diversificando ênfases formativas conforme o caso.

A proposta curricular assegura uma carga horária de 450 horas aulas para os TEEC, que correspondem a 14% da carga horária total do Curso. Os Departamentos e Colegiados de Cursos têm autonomia para definir a forma de ofertá-los, como reza a ementa, a partir de uma lista apresentada no Projeto do Curso³⁸ (UNEB, 2009).

Por ter participado de um encontro de dois dias³⁹, juntamente com a Comissão Central, responsável pela Reestruturação Curricular, pude perceber que os TEEC, para a Comissão, são o que há de mais inovador na Proposta Curricular em análise. E o texto do Projeto confirma nossa inferência ao registrar que “os TEEC representam o esforço da busca por um currículo mais aberto e compreensivo em resposta à mesmice das concepções e práticas conservadoras, há tempos reinantes nos ambientes educacionais (UNEB, 2009, p. 57).”

Reportamo-nos a Saviani (2007) para questionar se os TEEC não representam os chamados “novos paradigmas” que entram nos currículos para atender às linguagens contemporâneas em evidência. Indagamos também, com a ajuda de Gatti e Nunes (2008), se a oferta de tantos componentes “acessórios”

³⁸ Para ilustrar, de uma listagem de noventa componentes, destacam-se: Educação Holística, Diversidade Cultural, Pedagogia da Terra, Processos Formais e Não Formais, Educação Indígena, Subjetividade e Educação, Estética, Inclusão, Cultura de Paz, Ecoturismo, Nutrição (Projeto Pedagógico, 2009).

³⁹ Em Salvador, na sede da Universidade, em 2008.

não esvazia o currículo do Curso de Pedagogia na sua essencialidade, reiteramos, a formação para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Observando a matriz curricular do curso, percebemos uma polarização entre os componentes do núcleo de formação diversificada e os que compõem o núcleo de formação básica, em detrimento dos segundos: respectivamente, saberes “complementares” para a formação do(a) pedagogo(a), com carga horária de 1.755 h, em detrimento dos saberes essenciais para essa formação, com carga horária de 1.515 horas. Isso, talvez, seja uma resposta às indagações feitas no parágrafo anterior.

De forma mais delineada, a estrutura curricular do Curso está organizada em eixos temáticos, a saber: (i) Educação e abordagens socioculturais; (ii) Educação e abordagens politicopedagógicas; (iii) Educação e abordagens pedagógicas contemporâneas e (iv) A Pesquisa e a prática como elementos constitutivos da formação de pedagogos(as).

Segundo o Projeto, os eixos têm como objetivo “garantir a articulação entre as diversas áreas de conhecimento, considerando os princípios de interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade curricular (p. 67)”. Do primeiro ao quarto período do curso, o elemento de convergência entre os componentes curriculares é o componente *Pesquisa e Prática Pedagógica* (PPP); do quinto ao sétimo período, *Pesquisa e Estágio* (PE), e no oitavo semestre, *Trabalho de Conclusão de Curso* (TCC).

É indiscutível a importância da pesquisa na formação de qualquer profissional; já é consenso na literatura nacional pertinente que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor e que deve ser parte integrante do seu trabalho (ANDRÉ, 2001). Na formação do pedagogo, ela passa a ser, também, exigência legal, a partir da Resolução CNE/CP 1/2006. Freire (1996), já tratava dessa questão como algo inerente à prática docente e elemento fundante da sua formação permanente. Em suas palavras,

fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (p. 32)

Historicamente, a valorização da pesquisa na formação do professor fortalece-se no final dos anos 80 e se expande na década de 90. No Brasil, são vários os estudiosos interessados no assunto, mesmo que com enfoques distintos. Numa síntese feita por André (2001), percebemos os olhares dos autores sobre a questão: Demo (1994) defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Lüdke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente.

Internacionalmente, como identifica André (2001), as propostas vão da concepção do professor como investigador de sua prática (STHENSOUSE); a investigação-ação como espiral de reflexão para melhorar a prática, sugerida por Elliott e, ainda, a auto-reflexão coletiva e a investigação ação no sentido emancipador, sugerida por Carr e Kemmis.

Ao defender a pesquisa como princípio científico e educativo, Demo (2003, p. 1) destaca que “o critério diferencial da pesquisa é o questionamento reconstrutivo, que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética”. E, ainda, que seja uma atitude cotidiana do professor.

Para o autor, “a pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade (idem, p. 8). Assim, reforça que a característica emancipatória da educação exige a pesquisa como seu método formativo. Também identifica as coincidências da educação com a pesquisa, que, aqui, apresentamos resumidamente. Segundo o autor, ambas

se postam contra a *ignorância*; valorizam o *questionamento*; se dedicam ao processo *reconstrutivo*; incluem a confluência entre *teoria e prática*; se opõem terminantemente à *condição de objeto*; se opõem a *procedimentos manipulativos*; condenam a *cópia* (grifado no original) (DEMO, 2003, p. 8-9).

Seguindo esse raciocínio, acrescentamos que para o professor assumir-se sujeito de sua prática refletida, é necessário que as políticas públicas de formação profissional, inicial e contínua, lhe oportunizem a prática da pesquisa para que, de fato, produza conhecimentos acerca do seu trabalho e adquira autonomia de pensamento e de prática docente.

A contribuição da pesquisa no desenvolvimento da autonomia do professor é discutida por Contreras (1994), de vez que a pesquisa

permite articular conhecimento e ação como partes de um mesmo processo; tem como sujeitos os próprios implicados na prática que se investiga, superando a separação entre quem produz o conhecimento e quem atua como docente; possibilita modificar a maneira como os professores entendem e realizam a prática, criando condições para transformá-la; possibilita questionar a visão instrumental da prática, segundo a qual é possível a produção de um conhecimento teórico a ser aplicado pelos professores (*apud* LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2001, p. 119).

Cotejando documentos oficiais, mais precisamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. DCN 1/2002 e as DCN/2006, como já foi mencionado, constatamos a inclusão da pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor.

As DCN 1/2002 destacam, no Art. 3º, inciso III, que os princípios norteadores para a formação de professores considerem “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção de conhecimento”.

A referência à pesquisa como constitutiva da formação do pedagogo perpassa vários artigos das DCN 1/2006. O texto oficial destaca que, para a formação do pedagogo, é central “a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional” (Art. 3º, parágrafo único, inciso II).

No conjunto das atividades docentes desenvolvidas pelo pedagogo, as DCN 1/2006 elencam a “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (Art. 4º, parágrafo único, inciso III) bem como “identificar problemas socioculturais e

educacionais com postura investigativa” [...] (Art. 5º, inciso IX); “realizar pesquisas que favoreçam o conhecimento dos alunos e da realidade sociocultural; dos processos de ensinar e aprender; sobre propostas curriculares e a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (Art. 5º, inciso XIV).

Como se percebe, as Diretrizes materializam, em seus textos, uma tendência que vem sendo discutida pelos especialistas em educação, há mais de duas décadas: a pesquisa como elemento fundamental na formação do professor. Uma vez tomada como princípio científico e educativo na formação do professor, a pesquisa deve constituir-se como parte integrante do Projeto Político Pedagógico do Curso, experimentada por docentes e discentes com a seriedade e o rigor metodológico que ela requer, para que não caia em mais um modismo, como é tão comum na educação.

O Projeto do Curso compreende a pesquisa como “o veio pelo qual se configura o desenvolvimento profissional (pesquisa-formação), a produção de conhecimentos (instauração de autorias) e a socialização destes conhecimentos (p. 39)”. E, a partir de uma perspectiva teórico-metodológica, objetiva formar professores(as) pesquisadores(as) reflexivos(as) de suas próprias práticas.

Nesse sentido, consideramos fundamental a prioridade dada à pesquisa na organização curricular desse Curso de Pedagogia. A propósito, a pesquisa é componente curricular do primeiro ao sétimo período, perfazendo um total de 825 horas, assim distribuídas: Pesquisa e Prática Pedagógica – 240 hs; Pesquisa e Estágio – 405 hs; Seminário Interdisciplinar – 180 hs. “Garantir a pesquisa é um princípio que possibilita a formação de profissionais aptos à compreensão quanto às complexidades e contradições do mundo do trabalho e da vida social (UNEB, 2009, p. 69)”.

Depreende-se, então, dessas proposições do Projeto, que elas amparam-se nas concepções de professor reflexivo e de professor pesquisador difundidas no campo educacional nas últimas décadas, com a contribuição de pesquisadores estrangeiros e nacionais. Esses pesquisadores vêm dando ênfase à reflexão e à análise da própria prática na formação de educadores, em contraposição ao papel de meros aplicadores técnicos (ZEICHNER, 2003), de propostas emanadas das

instâncias superiores da educação (ministério, conselhos, secretarias, diretorias), na maioria elaboradas sob a lógica da racionalidade técnica.

Com relação a essas concepções, Lüdke (2001) comenta que houve certa disposição, com base nas ideias de Schön, de aproximar o conceito de reflexão e de pesquisa, na tentativa de identificação entre *professor reflexivo* e *professor pesquisador*. A autora chama a atenção, no entanto, para a distinção entre ambos: “nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira (p. 31)”. Apesar de a pesquisa ser importante, ela não se reveste, no trabalho e na formação docente, da mesma essencialidade da reflexão (LÜDKE, 2001).

Zeichner (2003) também tece críticas ao entusiasmo que foi instalado com a ideia de Schön sobre formar o professor reflexivo, tão marcante nas reformas educacionais, mas que

apesar da retórica que cerca o esforço para preparar professores mais reflexivos e analíticos acerca de sua atividade profissional, na realidade, a formação reflexiva de professores contribuiu muito pouco para fomentar o desenvolvimento genuíno do educador e para valorizar o seu papel na reforma educacional (ZEICHNER, 2003, p. 43).

Da mesma forma que na experiência de Schön, críticas foram feitas às ideias de Stenhouse, em relação à sua concepção de professor pesquisador. Dentre elas a que concebe o professor, individualmente, responsável de resolver os problemas de sala de aula, como expressão de interesses educativos, desconsiderando todos os outros condicionantes externos à sua própria prática (CONTRERAS, 2002).

Em sua crítica, Contreras faz uma ponderação; segundo o autor, não significa que Stenhouse visse os professores limitados às resoluções dos problemas de sala de aula. “No entanto, para ele, a força da liberação e da autonomia dos professores estava na pesquisa, já que esta representa a capacidade de desenvolver estruturas de julgamento e valorização educativa que não se encontrem submetidas à autoridade (CONTRERAS, 2002, p. 144).

Conclui o autor que não é bastante para a emancipação do professor concebê-lo como pesquisador, profissional reflexivo, dentro de uma configuração

que só leva em consideração as pretensões profissionais em um contexto de atuação, sem que se definam claramente o conteúdo da reflexão e seus limites,

Assim, expressa em sua análise que

não poderemos compreender as possibilidades que a reflexão tem em si mesma para detectar os interesses de dominação da prática escolar, e para transcender os limites que esta impõe à emancipação, se não tivermos em conta a forma em que professores e professoras, no contexto da instituição escolar, constroem seu papel (CONTRERAS, 2002, p. 149).

Sem nos aprofundarmos no mérito das discussões teóricas sobre as concepções de professor reflexivo e professor pesquisador, tão bem elaboradas pela literatura disponível⁴⁰, defendo, nesta tese, a pesquisa como componente articulador da formação, compreendendo-a no sentido de prática social que corrobora a formação do professor crítico, questionador, autônomo, preocupado não só com as atividades de sua prática, mas também com a compreensão dos processos determinantes da educação e do ensino, com vistas à transformação.

Nesse sentido, é imprescindível a garantia de condições mínimas (base teórica sólida, quadro docente teoricamente bem formado, tempo disponível para essa atividade, recursos materiais) para que se viabilize, de fato, a prática da pesquisa como componente constitutivo da formação do professor como a defendemos e como propõem os documentos analisados nesta pesquisa.

Não tem sido fácil para o curso de Pedagogia desse Departamento, realizar essa prática, haja vista a carência de professores e os poucos recursos disponíveis. Mesmo assim, num compromisso político e num esforço constante dos atores (professor, aluno, gestor) do processo de formação, temos realizado várias atividades de pesquisa, com maior intensidade nos componentes curriculares PPP e PE.

Outro item da estrutura curricular do Projeto que faz parte dos objetivos da análise documental realizada por esta pesquisa, é a avaliação da aprendizagem. Partimos do pressuposto de que, para garantir a coerência com a missão do

⁴⁰ Zeichner (1993); Contreras (2002); Pimenta e Ghedin (2002); dentre outros.

Curso, os propósitos da avaliação devam refletir a concepção de currículo adotada e o perfil de profissional que se espera formar.

Buscando essa coerência, a proposta de avaliação da aprendizagem delineada no projeto do curso condena as práticas avaliativas ainda encontradas em cursos de licenciatura que têm como finalidade mensurar o desempenho dos acadêmicos, quando deveriam constituir-se em momento formativo para avaliadores e avaliados. Pois, conforme explicitado no documento, é objeto do processo avaliativo o direito ao saber; daí ser fundamental que o acadêmico seja sujeito ativo, reflexivo e participante desse processo.

Explicita, ainda, o documento que, exercitada com fins didático-pedagógicos, a avaliação fundamenta-se numa perspectiva emancipatória que contribui com o desenvolvimento da autonomia pessoal e maturidade profissional do(a) futuro(a) pedagogo(a), será realizada ao longo do curso, subsidiada pelos pressupostos da *avaliação dialógica formativa e processual* (grifo no original). Dessa forma, a avaliação é compreendida

como momento de tomada de consciência, entendendo-a como uma constante, processada permanente e paralelamente à execução da proposta de trabalho, atendendo aos diversos níveis de exigência, em nível institucional: legais, administrativos e pedagógicos (UNEB, 2009, p. 77).

Teoricamente, o paradigma da avaliação emancipatória, criado por Saul (1988), situa-se numa vertente político-pedagógica de interesse emancipador dos sujeitos, que visa à reflexão crítica com vista à construção de sua história, enquanto sujeitos históricos e sociais.

A autora apresenta dois objetivos básicos da avaliação emancipatória: “iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas.” (p. 61) E, esclarece que

o primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do auto-conhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo ‘aposta’ no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional (SAUL, 1988, p. 61).

Compreendida dessa forma, procuramos mostrar que a avaliação emancipatória pode ser um diferencial no novo currículo do Curso de Pedagogia, que objetiva a formação de sujeitos crítico-reflexivos, autônomos, situados no seu contexto social, com capacidade para, conscientemente, nele intervir.

Com o entendimento de que o processo de avaliação é um fenômeno social e, portanto, caracterizado pela interação, no mínimo, bilateral entre sujeitos; que não é uma prática neutra, mas carregada de valores e com estes comprometida, traduz-se a complexidade da prática da avaliação, principalmente, quando esta se pretende emancipatória. É um desafio que requer outra concepção de prática pedagógica; uma prática que respeite a autonomia e os saberes dos educandos, como sugere Freire (1996), pois a prática pedagógica é política. Ou ainda, como defende Cappelletti,

a avaliação deve ser um processo de aprendizagem, de inclusão escolar/social. Se a justiça social implica em uma distribuição equitativa de riquezas, a avaliação deve ser um dos procedimentos que favoreça a aquisição de um bem cultural que é o conhecimento. Ao favorecer a aquisição do conhecimento, a avaliação estará cumprindo sua função ética (CAPPELLETTI, 2007, p. 52).

Na prática, esses fundamentos epistemológicos devem materializar-se numa práxis avaliativa em que os sujeitos envolvidos comprometam-se com a aprendizagem, com a aquisição do conhecimento, com a ajuda mútua, com a reflexão constante do e, no processo de avaliação, que permitam redimensionar esse processo sempre que necessário, na perspectiva de uma avaliação mais democrática e inclusiva.

Com relação à concepção de docência, o Projeto ratifica a compreensão expressa no conteúdo da Resolução do CNE/CP 1/2006 da docência como ação educativa processual, sistematizada e intencional. Textualmente, diz o art. 2º, no parágrafo primeiro:

compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006b)

No que diz respeito à gestão, esta é entendida como ampliação do campo de atuação do(a) pedagogo(a), para atender às novas demandas da sociedade contemporânea. Diante disso, a proposta curricular do Curso prevê que, na sua atividade profissional, o pedagogo conceba o processo de gestão educacional como práxis pedagógica administrativa, em sistemas e unidades gestoras, atuando:

(i) na coordenação e supervisão de projetos pedagógicos em instituições educativas; (ii) no gerenciamento de recursos financeiros de projetos educacionais; (iii) como coordenador(a) pedagógico(a) em unidades escolares de ensino; (iv) na gestão e administração escolar; (v) na administração de recursos humanos em unidades de ensino, empresas, entidades; (vi) na elaboração, coordenação e gestão de projetos pedagógicos voltados para a formação de pessoal nas empresas, ONGs, entidades representativas e de classe como associações, sindicatos e órgãos públicos; (vii) dirigindo situações de ensino em empresas, ONGs, entidades representativas e de classe como associações, sindicatos, órgãos públicos (UNEB, 2009, p. 40-41).

Curioso é que o componente curricular *Gestão Educacional*, responsável por embasar a formação e propiciar as competências necessárias ao (à) pedagogo(a) nesta área dispõe somente de sessenta horas no currículo do curso. Dessa constatação emerge o questionamento: é possível uma preparação teórico-prática para desenvolver todas as atividades que o currículo propõe? A percepção primeira é de que há um distanciamento entre o discurso, que prega a formação do(a) pedagogo(a) de forma a ampliar o seu espaço de atuação, e a organização dos currículos, que não comporta tantas demandas para um período de apenas quatro anos de formação.

Abordada de forma condensada e até mesmo aligeirada num único componente curricular, com carga horária exígua para dar conta da complexidade e densidade de que se reveste a gestão educacional na contemporaneidade, demonstra-se, pois, a desvalorização desse componente curricular na reestruturação do currículo do curso de Pedagogia aqui analisado.

Para explicitar o conceito de gestão educacional na atualidade, apóio-me em Lück (2000), que o considera um superador do enfoque limitado de administração que marcou as décadas de 1960 a 1980 do século passado. O novo conceito, segunda a autora,

se assenta sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano, sua energia e competência, como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria identidade da educação brasileira e de suas escolas, ainda carentes de liderança clara e competente, de referencial teórico-metodológico avançado de gestão, de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas, pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos para a solução dos seus problemas (LÜCK, 2000, p. 7).

Dessa nova concepção de gestão educacional decorre o entendimento de que é um campo denso e complexo, requerendo, portanto, uma formação mais cuidada e com qualidade, que assegure aos profissionais uma formação sólida que lhes permita enfrentar com autonomia e competência os desafios postos por esse campo. Não é tarefa fácil, e no pensar de Machado (2000), não pode ser resolvida com um curso isolado. Complemento, afirmando, que também não pode ser realizada por um único componente curricular.

É fato que fora delegado ao curso de Pedagogia, durante a vigência da Lei 5.540/68, com regulamentações do Parecer 252/1969 e da Resolução 2/1969, a competência para formar os especialistas em educação⁴¹ (Brzezinski, 1996), e, por entendimento do conselheiro Valnir Chagas, não haveria necessidade de instituir mais de um curso, pois a profissão do setor de educação é uma só, e ela comporta modalidades diversas de capacitação (SAVIANI, 2008).

A partir da análise documental realizada, não é essa a orientação trazida pelas DCN/2006, que deixam muito bem explicitado, no Art. 4º da Resolução 1/2006, que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores, apesar de admitir a formação de especialistas (Art. 14), fato percebido como incoerência e tem gerado críticas e controvérsias entre pesquisadores da área.

Libâneo (2006b), com quem concordamos, escreveu sobre as imprecisões das DCN/2006 e aponta a falta de clareza do documento. Ora as diretrizes afirmam que o curso de Pedagogia deve propiciar conhecimentos no campo da gestão (art. 2º § 2º) e, portanto, preparar o profissional para esse campo; ora

⁴¹ Conforme o art. 1º da Resolução 2/1969, os especialistas atuariam em atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção escolar.

inclui a gestão como uma das atividades da qual o(a) pedagogo(a) deve também participar (art. 4º parágrafo único).

Segundo o autor, aí reside a falta de clareza: “se cabe ao curso apenas propiciar competências para o professor *participar* da organização e da gestão ou prepará-lo para *assumir* (grifo no original) funções na gestão e organização da escola” (id. p. 845).

Em outro texto, Libâneo (2006a) argumenta sobre a incongruência da proposta de formar vários profissionais num mesmo curso e do prejuízo que isso poderá trazer para a formação profissional. Diz o autor:

a meu ver, para se atingir níveis mínimos desejáveis de qualidade da formação, ou se forma um bom professor ou se forma um bom “gestor” ou coordenador pedagógico ou um bom pesquisador ou um bom profissional para outra atividade. Não é possível formar todos esses profissionais num só curso, nem essa solução é aceitável “epistemologicamente” falando. A se manter um só currículo, com o mesmo número de horas, teremos um arremedo de formação profissional, uma formação aligeirada, dentro de um curso inchado (LIBÂNEO, 2006a, p. 84).

Deduzimos que, por conta das imprecisões no texto oficial e da falta de uma orientação mais precisa em termos de organização curricular, as instituições enfrentam dificuldades para organizar seus cursos, transformando os currículos em espaços de acomodação de disciplinas que, ao invés de solidificar, fragiliza a formação. Sem contar que muitas IES obedecem, literalmente, as prescrições legais. Essa falta de exatidão reflete-se nos currículos e poderá comprometer a formação do profissional.

Para finalizar a análise do Projeto Pedagógico, apresentamos os aspectos estruturais do Curso, conforme consta no documento. Anualmente, o Curso de Pedagogia oferece, no Departamento **locus** desta pesquisa, cem vagas, preenchidas pelo processo seletivo do vestibular. As matrículas são realizadas semestralmente e por eixos temáticos e conforme a oferta de componentes curriculares da matriz curricular, disponibilizada pelo Colegiado de Curso, em datas pré-determinadas no Calendário Acadêmico.

O funcionamento se dá nos turnos vespertino e noturno; a integralização curricular é de 3.470 horas, registrando-se que as DCN estabelecem um mínimo de 3.200 horas. O tempo mínimo para integralização é de quatro anos e o máximo, de sete anos. Dentro dessa carga horária estão incluídas as Atividades Acadêmico-científico-culturais, com duzentas horas, objetivando garantir a autonomia intelectual dos alunos, bem como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com 75 horas.

O TCC, de acordo com o Projeto, deve constituir-se em momento de o graduando potencializar e sistematizar as habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo do curso, por meio da pesquisa acadêmico-científica. Ele pode ser apresentado em diferentes modalidades (monografia, relatório, artigo científico), observando-se as regulamentações oficiais da instituição.

4.3 A inserção da pesquisadora no trabalho de campo

As atividades de campo desta pesquisa tiveram início com a participação da pesquisadora em um dos encontros de Coordenadores do Curso de Pedagogia com a Comissão Central de Reestruturação do currículo desse curso, em Salvador, nos dias 31 de março e 01 de abril de 2008, promovido pela PROGRAD sob a coordenação de sua Gerência de Desenvolvimento de Ensino (GERDE). O encontro foi justificado pelo texto transcrito a seguir.

Considerando as exigências da Lei 9394/96, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e a urgência em *ajustar* a matriz curricular do referido Curso para atender às determinações supracitadas, faz-se pertinente a realização de tal encontro a fim de consolidarmos as discussões implementadas pelo coletivo (grifo nosso) (ANEXO A).

O referido encontro teve os seguintes objetivos: apresentar e discutir com os coordenadores de Colegiados e representantes do Curso de Pedagogia a versão final do projeto elaborado pela comissão de reformulação; definir e sistematizar a versão final dos ajustes; encaminhar as decisões obtidas no encontro para aprovação do CONSEPE (Anexo I).

À época, procurei inteirar-me do trabalho desenvolvido pela Comissão até aquele momento, colher os dados possíveis do trabalho já realizado, registrar as primeiras impressões daquele processo, como fora ele desencadeado, quem eram os participantes, quais seriam as próximas etapas. Enfim, busquei tomar conhecimento da dinâmica do processo de reestruturação curricular sob as orientações das DCN/2006 e encampado pela universidade, como afirmava a PROGRAD.

A *priori*, a justificativa apresentada pela PROGRAD deixa explícito que a reestruturação curricular tinha o objetivo de atender às exigências dos dispositivos legais: Lei 9.394/96 e DCN/2006. O emprego do verbo *ajustar* no texto da justificativa do encontro já nos permitia inferir que a universidade não faria, de fato, qualquer alteração profunda no currículo do Curso de Pedagogia, mas pequenas adaptações para adequá-lo às exigências supracitadas. A inferência foi confirmada pelas palavras da presidente da Comissão, que, na sessão de grupo focal, declarou que, “o novo Projeto do Curso tem como base, como sustentação o Projeto anterior, de 2004”.

A experiência da pesquisadora como professora da disciplina *Currículo* também permite afirmar que uma reestruturação curricular não se resume a listagem dos componentes curriculares e à elaboração de seus ementários, como se configurava a reestruturação em pauta. Ao contrário, uma reestruturação curricular compreende muitos outros elementos: justificativa, finalidade, objetivos, concepções, perfil profissional, proposta pedagógica, dentre outros.

Com relação à prática adotada pela universidade, encontramos em Pacheco (2000), algumas idéias que corroboram minha análise da questão. Pontua o autor que a prática curricular das reformas em Portugal é autônoma só no discurso e nos textos, porém continua sendo definida e regulada pelo Estado, por meio de referenciais, e que a autonomia conferida aos territórios locais restringe-se à (re)interpretação do currículo em função de projetos curriculares administrativamente regulados.

Com base nessa ideia, antevemos, então, em nossa análise, que aos campi da universidade, considerados neste estudo como “territórios locais”, caberia, tão somente, implantar o currículo ora ajustado administrativamente e

regulado conforme o ordenamento legal da política educacional vigente. Tarefa que foi realizada, concomitantemente, ao processo de reestruturação.

Outras impressões foram registradas nesse encontro, a partir do caloroso debate travado entre a comissão, os coordenadores de colegiado e os representantes do Curso, no processo de definição dos componentes curriculares que comporiam sua matriz curricular. O que percebemos fortemente nas pessoas que compunham a comissão foi um sentimento de não querer abrir mão do esforço já envidado até aquele momento. Os argumentos deixavam transparecer uma postura de defesa de seus territórios de atuação (cada grupo querendo fazer valer sua proposição); preocupação em atender o dispositivo legal das DCN/06, em razão da urgência dos prazos para aprovação do projeto pelo CONSEPE, da Universidade.

O embate dos participantes para a definição dos componentes curriculares, que comporiam cada eixo temático da matriz curricular, explicitou as relações de poder que permeiam o campo do currículo e se materializam nas relações sociais. Também nos trouxe, todavia, a clareza da necessidade de pensarmos o currículo numa perspectiva dialética, apreendendo as mediações (dificuldades, contradições, conflitos, assimetrias) que o constituem. Afinal, aprendemos com as teorias críticas e pós-críticas que o currículo não é só aceitação, reprodução, conformismo com o instituído; ele é, também, resistência, contestação, arena política (SILVA, 1999).

Em 31 de julho de 2009, após aprovação do Projeto Pedagógico do Curso pelo CONSEPE, a GERDE realizou outro encontro com os coordenadores de colegiado, do qual a pesquisadora participou. O objetivo da Gerência foi apresentar o projeto já aprovado, explicitando os instrumentos usados para sua construção, o movimento realizado pela comissão para materializá-lo e as possibilidades de implementação pelos dez departamentos⁴² que aderiram à proposta de reestruturação.

Esse encontro foi rico de dados para esta pesquisa, pois como a pesquisadora não havia participado de todos os encontros realizados para a

⁴² Nem todos os Departamentos que oferecem o Curso de Pedagogia aderiram à proposta de reestruturação curricular. Dois deles optaram por construir propostas próprias, sem a interferência da PROGRAD.

elaboração do novo Projeto, foi possível recuperar boa parte do processo, a partir das falas dos membros da Comissão e da própria pró-reitora de graduação, que se fez presente ao evento. Logo que os trabalhos foram abertos, um dos membros pontificou: *“o processo de construção do Projeto não foi tranquilo; ao contrário, foi conflituoso, mas se buscou construir um Projeto que atendesse à unidade na diversidade”*. Outro membro reiterou essa declaração e destacou:

são muitas as relações de poder que se colocaram na construção deste trabalho; a Comissão teve um papel crucial para lidar com a diversidade sócio-cultural e acadêmica; a Comissão foi guardiã do trabalho, das idéias, do esforço já envidado para garantir a conclusão, sem negar que o processo está sempre aberto.

Ao falarem da abrangência da formação do pedagogo, generalista, como propõem as Diretrizes, os membros justificaram: *“o super-pedagogo é uma imposição das DCN/2006 que tivemos que obedecer; o perfil profissiográfico foi definido por elas”* [DCN/2006]. E, acrescentam, *“mas o currículo construído foi o consenso possível.”*

Ao ser questionada pelos coordenadores de colegiado, sobre como os Departamentos implementariam o novo Projeto diante das inúmeras dificuldades pelas quais passam todos eles (carência de professor, infra-estrutura física e de recursos didáticos deficitária, maioria de alunos trabalhadores), a Comissão não hesitou em revelar sua preocupação com a questão: *o grande problema que vemos é a operacionalização do currículo; há elementos de fato desafiadores, como a concepção dos professores de pedagogia e da própria educação dentro dos novos paradigmas”*.

Essas falas ilustram o que a teoria tem apontado sobre as reformas curriculares; suas disputas, o jogo de interesses, consensos e dissensos; a regulação por parte das instâncias superiores e, por que não dizer, as *vaidades epistemológicas* dos seus elaboradores. Dessa forma, vão-se construindo os contornos da política curricular da instituição, marcada pela cultura institucional.

4.4 A sistematização dos Dados

A tentativa aqui é a de promover uma apresentação dinâmica dos dados, sem cair na linearidade, forma comumente utilizada. A literatura na área de metodologia científica proporciona-nos várias maneiras para sistematização dos dados das pesquisas. Nesta investigação, lançamos mão da triangulação, na perspectiva de Yin (2005), que sugere sua utilização quando existem várias fontes de evidências (documentação, observação, entrevistas, etc.)

Dessa forma, ilustramos, por meio de diagramas, a configuração das fontes de evidências utilizadas nesta pesquisa, considerando seu objeto, *Os Processos de Reestruturação e Implantação Curricular do Curso de Pedagogia*, sob dois focos: (i) o processo de reestruturação e a (ii) implantação curricular. No foco do processo de reestruturação triangulamos as evidências da observação direta da pesquisadora, das entrevistas com os gestores e do grupo focal com a Comissão de Reestruturação. Já no foco da Implantação Curricular, a triangulação se deu com as evidências da análise documental, do questionário aplicado aos professores, do questionário aplicado aos alunos e, também, do grupo focal com a Comissão.



Figura 4 – Organização das Fontes: Processo de Reestruturação.



Figura 5 – Organização das Fontes: Implantação Curricular.

Com base nas orientações de Bogdan e Biklen (1994), optei pelo estabelecimento de categorias, que possibilitaram classificar os dados desta pesquisa. Assim, para o foco do Processo de Reestruturação, as categorias priorizadas, porque se apresentaram mais evidentes nos instrumentos de coleta de dados foram: *reestruturação curricular*, *concepção de currículo* e, finalmente, *formação e identidade profissional*. No foco da implantação do currículo, algumas dessas categorias vieram à tona, mas outras também apareceram fortemente, das quais elegi para completar a análise neste estudo *concepção de docência e pesquisa como prática pedagógica*.

Como essas categorias já foram exploradas à luz da teoria no corpo desta tese, destaquei nesta análise, prioritariamente, as evidências das fontes, por considerar que elas elucidam o pensar dos protagonistas participantes desta pesquisa sobre cada uma das categorias, fundamentando-as com a base teórica que dá sustentação a esta tese. Dessa maneira, passo a apresentá-las.

4.4.1 Reestruturação curricular: como a compreendem os protagonistas

Na abordagem teórica desenvolvida no segundo capítulo desta tese, procurei trazer à discussão a lógica que tem imperado nos processos de reestruturação curricular – a da *racionalidade técnica*, muitas vezes emanadas das instâncias superiores (PACHECO, 2000), com a mínima participação dos atores sociais, diretamente os interessados. Sob o amparo da legislação essas

reestruturações são implantadas, independentemente da sua coerência, de sua necessidade e das condições objetivas para sua implementação.

Quadro VI – Síntese das respostas às questões das entrevistas realizadas com os gestores.

Questões	Gestor 1	Gestor 2	Gestor 3
Q.01 - Deflagração do Processo de Reestruturação Curricular	<p>“Após a publicação das DCN/2006 a PROGRAD convocou os gestores dos Departamentos e Colegiados para discussão do novo projeto do Curso”.</p> <p>“Foi criada uma comissão para deslançar o processo”.</p>	<p>“Desde março de 2006 que a PROGRAD solicitou aos Departamentos que identificassem dificuldades no desenvolvimento dos currículos e procurassem fazer os ajustes”.</p> <p>“Em fev. 2007, após reunião do CONSEPE, ficou definido que as alterações trazidas pelas DCN/2006 só seriam implantadas em 2008”.</p>	<p>“Quando foi deflagrado o processo, eu estava de licença para o mestrado”.</p> <p>“Em fev. 2008 observei uma movimentação do grupo de profs. para apreciação e elaboração de ementário das disciplinas, por solicitação da PROGRAD”.</p>
Q.02 - Momentos que a direção/coordenação participou do Processo de Reestruturação Curricular	<p>“Participei quando da reunião administrativa com a reitoria, quando foi colocado como um dos pontos de pauta a reestruturação dos currículos das licenciaturas, em especial de Pedagogia, em razão da recente aprovação das DCN/06”.</p>	<p>“Durante o ano de 2007, participei de duas reuniões em Salvador, compondo a Comissão Central de Reestruturação”.</p>	<p>“Participei de uma teleconferência para definição do ementário do 1º e 2º semestres do Curso”.</p>
Q.03 - Como foi a participação do Gestor neste Processo de Reestruturação	<p>“Administrativamente o Departamento deu o suporte possível para viabilizar o Processo de Reestruturação Curricular”.</p>	<p>“Na primeira reunião, a presidente da Comissão Central defendeu a ideia de que a reestruturação deveria manter a essência do currículo anterior, uma vez que, na sua avaliação, e na da maioria dos integrantes da comissão, o espírito do Projeto vigente era consistente e contemporâneo. Assim procedemos”.</p>	<p>“Foi uma participação passiva e pontual, pelo fato de termos contribuído apenas com a elaboração desses ementários. Não tivemos como sugerir e/ou contribuir com a escrita de elementos essenciais de um projeto curricular”.</p>

Questões	Gestor 1	Gestor 2	Gestor 3
Q.04 - Motivação do Colegiado para fazer a Reestruturação Curricular		<p>“Era a mais negativa possível, haja vista que havíamos saído de uma reformulação curricular desgastante e não havia nem sequer consolidado o currículo anterior, quando foi deflagrado o processo de reestruturação”.</p>	<p>“O Colegiado deveria motivar-se mais diante de um processo de reestruturação curricular em razão dos efeitos na formação dos estudantes e no trabalho docente. No entanto, as ações estavam tão engessadas pela comissão central que acredito ter inibido a motivação do Colegiado”.</p>
Q.05 - Diagnósticos feitos pelo Colegiado para iluminar o Processo de Reestruturação		<p>“Nenhum diagnóstico formal”.</p>	<p>“No período que assumi (julho a dezembro de 2008), o trabalho ficou restrito a implementação do 1º e 2º semestres. A preocupação era a oferta de disciplinas, em razão da falta de professor”.</p>
Q.06 - Encaminhamento dos trabalhos no Colegiado durante o Processo de Reestruturação Curricular		<p>“Compomos uma Comissão no Colegiado para tratar da reestruturação curricular, sob a coordenação de uma de suas professoras”.</p> <p>“Realizamos reuniões para discutir e tirar encaminhamentos que foram enviados a GERDE em Salvador. Foi realizada uma videoconferência para discussão e definição de ementas de alguns componentes curriculares”.</p>	<p>“Durante a minha gestão, o Colegiado enviou sugestões por fax e e-mail, para a Comissão Central; realizou reuniões com professores e alunos e chegou a organizar um grupo de estudo, com a intenção de sistematizar leituras, promover debates e outras atividades que pudessem mobilizar os professores e estudantes para o processo em andamento”.</p>

Questões	Gestor 1	Gestor 2	Gestor 3
Q.07 - Como você vê o Processo de Reestruturação Curricular	<p>“Na minha visão, a mudança deveria partir dos questionamentos já feitos, sobre o outro currículo que não havia, ainda, se consolidado. A PROGRAD, no desejo de mudar para atender as DCN/2006, mudou sem considerar o trabalho anterior. Faltou uma reflexão sobre as DCN para poder se elaborar o novo projeto para o Curso”.</p>	<p>“A minha visão é superficial, considerando o que temos disponível concretamente, o que, no meu ver, é quase nada em se tratando de um projeto de curso de graduação”.</p>	<p>“Penso que a reestruturação ficou fragilizada por algumas questões: entendimento equivocado do que é reestruturação curricular; participação passiva das comissões dos Campi; fragmentação na elaboração do currículo”.</p>

As evidências trazidas pelas fontes, conforme mostra o quadro nº 4, revelam a preocupação da Instituição em promover a Reestruturação Curricular do curso de Pedagogia para atender às exigências da legislação, em especial, das Diretrizes. Aproximam-se desse entendimento registros feitos na justificativa do Projeto do Curso (UNEB, 2009, p. 29), quando se destaca que a elaboração da proposta curricular levou em consideração os debates em torno do curso de Pedagogia e as “determinações legais”. A justificativa da reunião de 2008, conforme excerto transcrito em página anterior deste texto, também é ilustrativo dessa obediência a um imperativo legal assim como os documentos oficiais expedidos pela PROGRAD e Colegiado do Curso, bem como os registros das observações feitas por esta pesquisadora.

Tendo em vista a reestruturação do curso de Pedagogia para atendimento à Resolução nº 01 de 15 de maio de 2006 do CNE e com o objetivo de sistematizar uma proposta que será encaminhada à PROGRAD para a definição do novo currículo do curso de Pedagogia, já para os alunos que ingressarão no semestre 2008.1 (com matrícula no mês de maio), convidamos os (as) professores (as) deste colegiado para, no dia 11/04/2008, discutirmos a constituição do conteúdo das ementas dos componentes curriculares do referido curso.

Em atendimento às novas Diretrizes Curriculares de Pedagogia e às demandas já identificadas pela própria comunidade acadêmica, encontra-se em processo de construção, para *implementação a partir de 2008.1* (grifado no original), o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia (ANEXO B).

Percebe-se, assim, o fundamento legal sobrepondo-se ao currículo, ao diálogo, à participação democrática, às necessidades da formação e do Curso, às especificidades regionais e locais. Essa é uma prática da educação brasileira, como bem nos mostra Brzezinski (1996), em sua incursão histórica pela educação do país e, em particular, pela evolução do curso de Pedagogia. Conforme a autora, vários dispositivos legais que, no século passado, regulamentaram a educação e os currículos dos cursos continham traços antidemocráticos, a exemplo da LDB/1961 e do Parecer 251/1962, que regulamentou o currículo mínimo do curso de Pedagogia.

Apresentamos no quadro-síntese abaixo, a compreensão dos alunos sobre a Reestruturação Curricular do Curso.

Quadro VII – Síntese das respostas dos alunos ao questionário.

Q1- O que você sabe a respeito da Reestruturação Curricular do curso de Pedagogia?	Q2 - Como você está compreendendo esta reestruturação curricular?	Q3 - O que você considera inovador no novo currículo do Curso de Pedagogia?	Q4 - Qual a concepção de Pedagogia está sendo trabalhada no Curso?
<p>“Que não tem mais habilitação; a pedagogia é abrangente”.</p> <p>“Que a pedagogia deixou de ter habilitação”.</p> <p>“Quase nada. Que o curso está mais abrangente”.</p> <p>“Que houve, mas os motivos desconhecemos”.</p> <p>“Referente ao fim das habilitações; agora é somente Pedagogia”.</p> <p>“O curso se tornou mais abrangente”.</p> <p>“Sei que existe, mas o que foi mudado não nos foi passado”.</p>	<p>“Não há muita compreensão, falta explicação do colegiado.”</p> <p>“Acho que é realmente necessária;</p> <p>“Uma abrangência de conhecimentos que ainda deixa a desejar”.</p> <p>“Pouca coisa”.</p> <p>“Não tenho acesso”</p> <p>“Entendo que, dessa forma, o que está havendo é somente uma descomplicação, tornando mais simples”.</p>	<p>“Não sei dizer, pois, nunca foi exposto como funcionava o curso anterior”.</p> <p>“Não sei, as mudanças acontecem, muitas vezes, não são transmitidas”.</p> <p>“Que abrange todas as áreas”</p> <p>“Preciso obter informações”.</p> <p>“Ainda não tive a oportunidade de observar as inovações”</p> <p>“Não sei exatamente como foi trabalhado o curso anterior, mas a questão histórica é fundamental.”.</p>	<p>“Uma pedagogia que nos leva a pensar com criticidade”.</p> <p>“Uma pedagogia inovadora, capaz de fazer mudanças”.</p> <p>“A meu ver, é uma pedagogia de mudança”.</p> <p>“Como um curso que ajuda o acadêmico a ter uma nova visão de mundo”.</p> <p>“Sinceramente, não sei explicar essa concepção”.</p> <p>“Concepção alicerçada nas tendências pedagógicas progressistas”.</p>

Q1 - O que você sabe a respeito da Reestruturação Curricular do curso de Pedagogia?	Q2 - Como você está compreendendo esta reestruturação curricular?	Q3 - O que você considera inovador no novo currículo do Curso de Pedagogia?	Q4 - Qual a concepção de Pedagogia está sendo trabalhada no Curso?
<p>“Tomei conhecimento, mas não apreciei os detalhes dessa mudança”.</p> <p>“Que a partir do semestre 2008/1, o curso passaria a ser de licenciatura plena em Pedagogia”.</p> <p>“Nada nos foi apresentado”.</p> <p>“Sinceramente, ainda não compreendi a reestruturação nem a intenção ou benefício de tal mudança”.</p> <p>“O que sei é que acabaram as habilitações”.</p> <p>“Que as habilitações foram retiradas e o curso passou a ter apenas o nome pedagogia”.</p> <p>“O que sei é muito pouco, as informações transmitidas pelo colegiado são insuficientes”.</p> <p>“A extinção das habilitações, dando ênfase na docência; a diferenciação da carga horária; a introdução do TEC na grade curricular; etc”.</p> <p>“Querida ter mais informações, saber onde posso atuar quando formar”.</p> <p>“Que foram tiradas disciplinas e incluídas outras; que não tem habilitações”.</p>	<p>“Não compreendi, não fomos informados dessas mudanças”.</p> <p>“Que o curso tem abrangência das matérias essenciais, não tem uma especialidade única”.</p> <p>“Penso que passou a oferecer uma formação holística”.</p> <p>“Estou aceitando e não compreendendo”.</p> <p>“Diante da falta de conhecimento da proposta curricular anterior para comparar com a atual, não posso avaliar sua reestruturação”.</p> <p>“Parece-me que a graduação não habilita pra nada O tempo destinado às disciplinas fundamentais, como a didática, é insuficiente para capacitar o indivíduo para a profissão”.</p> <p>“Foi uma boa ideia, pois mesmo tendo como foco a docência, os conhecimentos adquiridos são bem mais amplos”.</p> <p>“O curso deixou de ser direcionada a educação infantil e coordenação de projetos. Passou a ser Pedagogia e os formandos podem atuar em diversas áreas e fazer uma especialização de sua preferência”.</p>	<p>“Até onde sei o nosso curso não tem uma área específica; abrange um todo”.</p> <p>“Diversas escolas e teorias estão sendo discutidas. Afirmam que o curso tem uma completude ímpar”.</p> <p>“As matérias de PPP, Estágio e Monografia estão interrelacionadas”.</p> <p>“Não sei dizer pois não tenho conhecimento do currículo anterior”.</p> <p>“Não sei”.</p> <p>“Não sei se existe algo novo”.</p> <p>“Inovador no novo currículo são as disciplinas tecnológicas da educação na contemporaneidade”.</p> <p>“As mudanças citadas na questão anterior”.</p> <p>“A extinção das habilitações, presentes nos cursos anteriores”.</p> <p>“A disciplina Ciência da Tecnologia, Tecnologia da Informação e Comunicação.”.</p> <p>“Desconheço, devido não ter contato com a grade do curso anterior”.</p> <p>“Desconheço”.</p> <p>“Apenas a Educação Especial com ênfase em Libras. A carga horária de apenas 45 horas é insuficiente”.</p> <p>“Os conteúdos estudados estão todos vinculados com a nossa realidade, preparando o sujeito para o campo profissional”.</p>	<p>“Uma Pedagogia que põe verdades absolutas em dúvida e que incentiva a construção do saber de forma democrática”.</p> <p>“Pedagogia crítica, como prática política”.</p> <p>“Pedagogia é uma ciência, e que não existe ainda um objeto de estudo determinado, porém centra-se no estudo do processo de ensino aprendizagem”.</p> <p>“Uma pedagogia trabalhada dentro dos princípios éticos, políticos, e que possa ser uma área que realmente mude os princípios da educação que aí está. Mudanças pra melhor”.</p> <p>“A concepção de uma pedagogia crítica, formadora de sujeitos ativos e conscientes de seu papel social”.</p> <p>“Uma Pedagogia que faz com que nós alunos compreendamos o mundo com outro olhar, passemos a pensar coisas que antes passavam despercebidas e que a faculdade nos ensina. Uma Pedagogia que abrange os vários aspectos da vida”.</p>

Q1- O que você sabe a respeito da Reestruturação Curricular do curso de Pedagogia?	Q2 - Como você está compreendendo esta reestruturação curricular?	Q3 - O que você considera inovador no novo currículo do Curso de Pedagogia?	Q4 - Qual a concepção de Pedagogia está sendo trabalhada no Curso?
<p>“Retirou as habilitações, introduziu os TEEC; e ampliou a carga horária”.</p> <p>“Retiraram as habilitações, ampliação da carga horária; Extinção das habilitações; introdução dos TEEC”.</p> <p>“Que restringiu apenas ao exercício da docência. Não há mais habilitações”.</p> <p>”Muito pouco. As informações são desconstruídas”.</p> <p>“Sei pouco, as informações são desconstruídas e desiguais”.</p> <p>“Sei que houve, mas tenho poucas informações”.</p>	<p>“De maneira ainda obscura, as informações que recebemos são ineficientes”.</p> <p>“Percebo que são eficazes essas mudanças, pois algumas disciplinas são essenciais para nossa formação”.</p> <p>“O ponto negativo é a falta de professores”.</p> <p>“Que tem que ser apenas Pedagogia”.</p> <p>“Que com essa mudança, o pedagogo fica voltado somente à docência, o que, pode desestimular o graduando que pretende atuar em outras áreas relacionadas com a Pedagogia”.</p> <p>“Não está muito clara a minha compreensão em relação à reestruturação curricular”.</p> <p>“Acho que essa mudança limitou o graduando no mercado de trabalho. Temos que fazer especializações para atuar em outras áreas. Há muitas pessoas que não têm vocação para lecionar séries iniciais. Isso desestimula o estudante”.</p> <p>“O curso habilitava para a gestão escolar e hoje a formação é mais diversificada”.</p> <p>“Que o curso está mais abrangente”.</p>	<p>“Os conteúdos que são bem atuais e que fazem um link com a realidade vivenciada, preparando o sujeito na sua totalidade”.</p> <p>“O SIP, porém ainda não vivenciamos na prática efetivamente”.</p> <p>“O vínculo com temas atuais, pois prepara o sujeito não somente para a atividade profissional, mas forma o cidadão”.</p> <p>“Que não tem uma área específica, pode atuar em várias áreas”.</p>	<p>“A concepção de trabalhar com alunos, tornando o conhecimento valorativo, capaz de tornar visível a sua relevância social, possibilitando que a prática educativa desperte uma conscientização em relação à necessidade educacional”.</p> <p>“Restrita à docência”.</p> <p>“Concepção de uma pedagogia transformadora da sociedade”.</p> <p>“Até o presente momento não foi trabalhada essa tal concepção no nosso curso”.</p> <p>“Na realidade, esta concepção não está clara”.</p> <p>“Nunca nos evidenciaram a concepção”.</p> <p>“Até o momento esta concepção ainda não foi trabalhada, falta informação”.</p> <p>“Uma pedagogia crítica”.</p> <p>“Uma Pedagogia voltada para a formação crítica”.</p> <p>“Voltada para a docência”.</p> <p>“Pedagogia crítica para formar o cidadão”.</p>

4.4.2 Concepção de currículo: o consenso possível

A análise documental do Projeto Pedagógico do Curso não revela uma concepção explícita de currículo, mas evidencia que as discussões para a reestruturação curricular estão calcadas nas “concepções contemporâneas de currículo” (...) compreendendo o conceito de currículo enquanto “espaço de poder e território” (UNEB, 2009, p. 29).

O Projeto traz uma citação que trata da concepção de currículo em ato, modelados nos seus contextos formativos, para destacar a importância da discussão do currículo no contexto educacional e seus impactos na formação. Também há, no Projeto, um propósito de “escrever o currículo do Curso em novos mapas, não mais marcados por territórios fragmentados, mas numa configuração curricular que aponta para um trabalho interdisciplinar” (UNEB, 2009, p. 44).

As evidências do grupo focal, advindas das falas dos membros da Comissão, (ver quadros 06 e 07) reafirmam o conceito de currículo como espaço de poder, mas explicitam uma concepção de currículo progressista, inclusiva, democrática. Nas palavras de um dos membros,

“A Comissão teve a preocupação de avançar para uma concepção mais progressista de currículo, sair da visão fragmentada e compartimentada para um currículo flexível, interdisciplinar” (membro 1).

O entendimento de qualquer concepção de currículo, de acordo com Sacristán e Gómez (1998) depende do conhecimento que se tem dos contextos nos quais foi elaborada. Nessa direção, Pacheco (2000, p. 7) conceitua, “o currículo é, cumulativamente, uma intenção e uma realidade que ocorrem num contexto determinado, e que são o resultado de decisões tomadas em vários contextos”. Considerando o que foi evidenciado pela Comissão, o contexto foi marcado *“pelas relações de poder, pela defesa dos territórios, da própria realidade multicampi da Universidade, e pela diversidade de concepções que cada membro tem”*. Daí, a dificuldade do consenso em definir uma concepção de currículo.

4.4.3 Formação e identidade profissional: a intencionalidade Revelada

A formação e a identidade profissional do pedagogo têm ocupado, historicamente, espaço na literatura da área pedagógica, mas, a meu ver, continua indefinida, apesar das DCN/2006 prescreverem, como prioridade, a formação para a docência. E a indefinição é causada pela própria legislação, que quer, num mesmo curso, formar o professor para tantos campos. Nesse sentido, uma professora do Curso assim se expressou:

“penso que não só o currículo e a formação devem ser reestruturados, mas a própria profissão de Pedagogo merece uma profunda reflexão e reestruturação, pois enquanto não se define, de forma clara, o papel do pedagogo nos espaços profissionais e na sociedade, o processo de formação deste profissional sofrerá as consequências desta falta de clareza”. (profa. A).

Quadro VIII – Síntese da discussão do grupo focal com a Comissão de Reestruturação Curricular no que toca ao processo de reestruturação, à concepção de currículo e à concepção de formação.

Q1. Como a Comissão viu o Processo de Reestruturação Curricular	Q2. Concepção de Currículo que a Comissão adotou no novo Projeto do Curso	Q3. Concepção de Formação que a Comissão entende que referencia o currículo do Curso
<p>“O processo não foi tranquilo, ao contrário, foi conflituoso, mas se buscou construir um Projeto que atendesse a unidade na diversidade, considerando a multicampia da Instituição”;</p> <p>“As relações de poder que se colocaram na construção desse trabalho ficaram bastante explícitas”;</p> <p>“Foi difícil o papel da Comissão para lidar com a diversidade sócio-cultural e acadêmica”;</p> <p>“A Comissão buscou lidar com a diversidade, foi guardiã do trabalho, das idéias, do esforço envidado para garantir a conclusão do Projeto”;</p> <p>“Foi um embate construtivo entre os membros da Comissão, quando da definição dos componentes curriculares e dos TEECs”.</p>	<p>“A concepção de currículo presente no Projeto expressa as divergências do grupo, resultado de interesses e concepções de cada um, envolvido no processo”;</p> <p>“Tentou-se aproximar de um currículo mais “progressista”;</p> <p>“Currículo é escolha, é inclusão/exclusão; este currículo dá voz aos sujeitos professores e garante a formação dos nossos estudantes”;</p> <p>“Pensamos num currículo que ensine o aluno a ensinar, mas também a pensar sua própria prática, a gestão do seu processo formativo”;</p> <p>“Currículo como caixa de ferramentas que podem ser usadas/acionadas no momento necessário”;</p> <p>O currículo construído foi o consenso possível”.</p>	<p>“A visão não é de formação generalista; o foco básico do currículo é a docência”;</p> <p>“Não dá para pensar a formação do docente sem pensar no pesquisador”;</p> <p>“A pesquisa está presente na formação do pedagogo em vários componentes curriculares”;</p> <p>“A formação docente compreende múltiplas dimensões de caráter técnico, afetivo, ético, político, dentre outras”.</p> <p>“A formação que o currículo perspectiva para o pedagogo contempla várias dimensões e necessita de vários saberes, como defende Tardif”.</p>

Quadro IX – Síntese da discussão do grupo focal com a Comissão de Reestruturação Curricular, no que toca à intencionalidade do novo currículo, à sua capacidade de assegurar a atuação do licenciado nas três áreas abrangidas e ao que ele tem de inovador.

Q4. Intencionalidade do novo currículo: formar o pedagogo (propriamente dito) ou o professor	Q5. O currículo reestruturado assegura condições sólidas para o licenciado atuar nas três áreas: docência, pesquisa e gestão	Q6. O que pode ser considerado inovador no novo currículo do curso de Pedagogia.
<p>“Reafirmamos que o foco é a docência, mas a tentativa é garantir o mínimo para que o pedagogo atue nas três áreas: docência, pesquisa e gestão”;</p> <p>“O docente é um gestor; o desafio é a implementação do currículo”;</p> <p>“A Comissão tem consciência que o currículo não vai dar conta de tudo isso”.</p>	<p>“A docência aparece diluída em todo o currículo; a pesquisa está muito bem proposta nos componentes de prática, as ementas levam a isso”;</p> <p>“A centralidade da docência é uma tendência atual – um olhar forte para a formação do professor”;</p> <p>“Este currículo não traz uma concepção tecnicista de docência; a nossa proposta tentou romper com esta visão”;</p> <p>“A pesquisa está direcionada à educação – pesquisa entendida como prática pedagógica”;</p> <p>“A gestão, talvez, é a que menos aparece; mas depende também da concepção”.</p> <p>“O super-pedagogo é uma imposição das DCN/2006, que tivemos que obedecer”.</p>	<p>“O currículo traz como inovação os TEECs e a EAD;</p> <p>Não se pode negar que a EAD é uma realidade, e a academia não pode ignorá-la”;</p> <p>“A nossa Instituição é credenciada para ofertar Educação à Distância”;</p> <p>“Os TEECs devem permitir a diversidade e a flexibilidade do currículo, dos contextos, da formação e a autonomia dos Colegiados”;</p> <p>“Os TEECs são um paliativo para aliviar a angústia da formação generalista; a oferta deles vai depender do corpo docente existente”;</p> <p>“Acho que eles são a possibilidade de aprofundar, verticalizar algum componente curricular”.</p>

A análise do Projeto do Curso faz-me crer que essa questão já está resolvida para a Instituição onde realizamos a pesquisa, em virtude de o Documento registrar:

o que define o sentido da formação profissional do(a) pedagogo(a) é, predominantemente, a relação que ele estabelece nos espaços nos quais se materializa a sua ação docente, quer seja efetivada na sala de aula ou em espaços da comunidade ditos espaços não escolares” (UNEB, 2009, p. 60).

As temática da formação e da identidade profissional do pedagogo remontam aos anos de 1970, com os debates sobre o curso de Pedagogia, liderados pelo Movimento Nacional de Formação do Educado, na defesa de uma

base comum nacional. O princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador foi firmado por esse movimento desde 1982 (SCHEIBE; AGUIAR, 1999), é, porém, com a aprovação das Diretrizes de 2006 que esse princípio se legaliza.

Para Scheibe (2008, p. 307),

a docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, insere-se na sua compreensão como ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar ou não-escolar. A *prática docente* (grifo no original), portanto, é assumida como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica.

Sobre o princípio que toma a docência como a base da formação do pedagogo, desde a década de 1980, Bordas (2008) identifica-o, ainda, como central nos projetos pedagógicos dos anos 2000, principalmente, para a atuação do pedagogo nas séries iniciais do ensino fundamental, na educação infantil e, até, nas matérias pedagógicas do antigo ensino de 2º grau, conforme pesquisa⁴³ realizada pela autora. Em suas palavras,

tal formação, na maioria dos projetos pedagógicos (PPP), aparece ancorada no princípio de uma sólida formação teórico-prática, capaz de assegurar aos futuros pedagogos-professores, não apenas o preparo para a docência, como os meios de se exercitarem na produção de novo conhecimento sobre seu próprio saber pedagógico e os resultados de sua aplicação na realidade de seu espaço de atuação (BORDAS, 2008, p. 524).

A ênfase na prática como eixo estruturante da formação profissional, não significa, como esclarece Scheibe (2008), tomar a prática desprovida do embasamento teórico e do saber metodicamente organizado e fundamentado, mas sim, tomar a prática como ponto de partida e de chegada do ato educativo.

Saviani (2007, p. 108) examina a relação teoria e prática numa perspectiva dialética, considerando os termos distintos, mas ao mesmo tempo inseparáveis. Pois, “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera (...)”. Compreendendo a práxis humana como produto da união indissociável entre

⁴³ O “Estado da Arte” da Pedagogia percebido nos projetos político-pedagógicos de diferentes cursos: um recorte da realidade entre os anos 2000-2006 (BORDAS, 2008).

teoria e prática, podemos tomar a prática docente intencionalizada nessa acepção. Assim, é fundamental que a formação do pedagogo seja embasada por esses princípios – teoria e prática, vez que “quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática”(p. 109).

Defendendo o movimento dialógico teoria-prática na produção dos saberes, Abramowicz pontua que

o saber docente não se faz só por mera ótica de acumulação de conhecimentos, mas se pensa em um saber construído experiencialmente, baseado em uma fundamentação teórica consistente e rigorosa para, voltando-se à prática, transformá-la, graças à reflexão (ABRAMOWICZ, 2001, p.139).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, não há inseparabilidade entre teoria e prática. Porque,

a cisão teoria e prática é a base para todas as outras distorções que se observa na prática dos pedagogos, nessa dicotomia se ramificam ideologias que negam o movimento, a concepção do homem enquanto ser histórico (UNEB, 2009, p. 69).

Para a Comissão de reestruturação curricular, conforme evidências do grupo focal, *“a formação docente compreende múltiplas dimensões de caráter técnico, afetivo, ético, político”* (membro 1). Dada a complexidade com que se depara essa formação, a Comissão complementa: *“a formação que o currículo perspectiva para o pedagogo contempla várias dimensões e necessita de vários saberes, como defende Tardif”*. (membro 2).

A propósito, Tardif (2000a) constata em pesquisas que os saberes profissionais dos professores são temporais (adquiridos através do tempo); plurais e heterogêneos (advêm de diversas fontes: cultura pessoal, formação acadêmica etc. e ecléticos, porque formados de um repertório amplo de conhecimentos); personalizados e situados (são saberes apropriados, subjetivados e construídos e atualizados em função de seu trabalho particular).

Em outra produção, Tardif (2000b) critica a formação baseada nos conteúdos e lógicas disciplinares, e afirma:

se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a essa profissão e dela oriundos, então me parece que a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos.

Ficou evidente, também, nas falas da Comissão, a preocupação não só com a formação inicial, mas também com a formação contínua do profissional, quando explicita que a concepção de currículo adotada no Projeto do Curso visa a um *“currículo que ensine o aluno a ensinar, mas também a pensar sua própria prática e a gestão do seu processo formativo”* (membro 3). Preocupação mencionada, também, no Parecer CNE/CP 5/2005, quando registra que *“a consolidação da formação iniciada [em Pedagogia] terá lugar no exercício da profissão que não pode prescindir da qualificação continuada”* (p. 6), o que traduzimos como perspectiva de formação permanente.

Numa crítica ao aligeiramento e à precariedade da formação profissional de professores, que marcam algumas propostas curriculares, consta do Projeto do Curso a seguinte afirmativa,

Buscou-se elaborar uma proposta que reafirmasse o compromisso com a qualidade no/do ensino, avançando no sentido de assegurar uma formação integral comprometida com as dimensões éticas, políticas, legais e pedagógicas que superem os modelos conservadores ainda em vigência (UNEB, 2009, p. 37).

Imbernón (2002) trata da formação inicial e permanente do professor, como premissas básicas para se enfrentarem as exigências dos novos tempos, que estão requerendo uma educação afinada com aspectos éticos, emocionais, comunicativos e, por isso, requerem um profissional diferente, autônomo, que saiba conviver com a mudança e com a incerteza. Por essa lógica, o autor advoga que

a formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar (p. 66).

No tocante à formação permanente, o autor esboça cinco eixos básicos, aqui sintetizados: (i) a reflexão prático-teórica sobre a própria prática; (ii) a troca

de experiência entre iguais; (iii) a união da formação a um projeto de trabalho; (iv) a formação como estímulo crítico (v) o desenvolvimento profissional da instituição educativa. Em resumo, defende que

a formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho (IMBERNÓN, 2002, p. 55).

Para não deixar passar despercebida a referência feita por Imbernón (2002) à autonomia do professor como necessidade desse profissional para atuar no contexto contemporâneo, recorreremos aos escritos de Contreras (2002), que analisa a autonomia profissional sob diversas concepções, a saber: autonomia como *status* ou como atributo; autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista; autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões.

Neste trabalho, destacamos a importância da autonomia como processo de emancipação, sem excluir as demais concepções, obviamente, no sentido de o profissional construir sua autonomia, porque ela não é produto dado, mas, sim, construído, exercido socialmente. Portanto, a autonomia como emancipação deve ser edificada com a clareza de que ela faz parte de um “processo contínuo de descobertas e de transformações das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia” (CONTRERAS, 2002, p. 185).

É a partir da concepção de autonomia profissional construída num processo crítico (GHEDIN, 2004) e dinâmico da relação pessoal e profissional, que o autor concebe a identidade profissional. Nesse sentido, explicita Contreras (2002):

acredito que é por meio da compreensão das relações entre ambas as partes, pela compreensão das diferentes formas em que se relacionam e se influenciam os espaços e competências profissionais e sociais, que devemos pensar na constituição de uma *identidade profissional* (grifo nosso). Esta deve poder ser ao mesmo tempo sensível e flexível em função das aspirações educativas e dos próprios compromissos sociais que a profissão de professor incorpora (p. 215).

Nóvoa (1995) compartilha da ideia de que a identidade do professor é construída por sua capacidade de autonomia em sua prática e assevera na argumentação de que

a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1995, p. 34-5).

A constituição do professor como sujeito demanda uma formação que lhe assegure a produção autônoma do conhecimento. Nesse sentido, Ghedin (2004) tem sido enfático em suas reflexões. Para ele,

o professor não pode constituir-se como sujeito se, no seu processo de formação (inicial e continuada), não puder constituir-se como produtor de conhecimento sobre a prática e a partir da realidade que ele enfrenta em seu cotidiano. Também não há possibilidade de o professor ser sujeito de seu processo de produção se os cursos de formação não lhe possibilitam a autonomia mediante um processo de pesquisa (2004, p. 407).

Toda essa reflexão em torno da formação e da identidade profissional do professor, proporcionada pelas evidências dos dados da pesquisa e pela interlocução teórica que lhe dá sustentação, permite-me assegurar que a formação do professor assenta-se num contexto complexo, porque complexo é o campo da educação e tudo aquilo que a ela se refere, mas, também, pela complexidade do mundo contemporâneo, com suas exigências de ordem social, política, econômica, moral e emancipatória, que demandam, por sua vez, um profissional com um perfil à altura, para saber gerenciar com autonomia, competência técnica e compromisso ético-político essas exigências.

Essa reflexão permite, também, a afirmação, que a formação inicial não é suficiente para dar conta dessa abrangência total das atividades profissionais do professor, considerando, em particular, o que prescrevem as Diretrizes para o curso de Pedagogia. Há que se garantir e proporcionar, efetivamente, a formação permanente do professor, não por uma exigência do sistema produtivo, preocupado, basicamente, com a formação técnica, mas, sobretudo, por uma

necessidade de reflexão sobre sua própria prática, de compreensão do fenômeno educacional e da realidade social na qual atua.

Teóricos do campo educacional, dentre eles Sacristán e Gomez (1998) consideram que a formação de educadores tem-se constituído em uma das questões imprescindíveis a qualquer tentativa de renovação do sistema educativo, o que reforça o entendimento da importância que a temática adquire na atualidade. Eis um desafio para governos, instituições e professores formadores.

4.4.4 Docência: base da formação do pedagogo

Ao estabelecer a docência como a base para a formação do pedagogo, o Parecer CNE/CP 5/2005 e a Resolução CNE/CP 1/2006, colocam-na como central, fundante e determinante nessa nova configuração do curso de Pedagogia. Conforme o Parecer, a docência não se limita ao mero exercício de dar aulas no chão da escola, na relação entre professor e aluno. A concepção de docência, a partir desses ordenamentos legais, está intrinsecamente relacionada ao trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares.

Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, e tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.

Desta forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais.

A Comissão de reestruturação parece reconhecer o *status* que a docência adquire nesse novo contexto de formação do pedagogo. Um dos membros declara: *“a centralidade da docência é uma tendência atual, um olhar forte para a formação do professor”* (membro 2). Outro complementa: *“este currículo não traz uma concepção tecnicista de docência; a nossa proposta tentou romper com esta visão”* (membro 3)

Evidentemente, esse modelo de docência não se adequa às exigências da escola contemporânea. Como analisa Kuenzer (1999), a mudança da base eletrônica para a microeletrônica atingiu a vida social e produtiva, influenciando a educação que, por sua vez, exige uma nova pedagogia e outro perfil de professor. Nesse contexto, a docência, como uma ação social intencional, adquire novo significado e deve buscar compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, aliando dimensões pedagógicas e relações sociais e produtivas, na perspectiva de identificar as novas demandas da educação.

Para Kuenzer (1999), essa nova pedagogia exige que o professor seja capaz de

compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade (p. 170).

A proposta do Parecer aponta, justamente, para o combate dessa visão técnica, em favor de uma docência articulada com os processos pedagógicos, com a pesquisa e a gestão. Nessa perspectiva, afirmam Aguiar et al.:

[...] escapando aos reducionismos da visão teorista (aplicação instrumental da teoria na prática), e do praticismo (prioridade ao saber tácito, construído na prática imediata cotidiana) na sala de aula, tem-se o entendimento de que a docência é o fulcro de articulação dos diversos conhecimentos – aportes teóricos da pedagogia e das Ciências da educação e de outros conhecimentos especializados e daqueles produtos das práticas escolares e não-escolares refletidas. Lugares onde ela se (re)produz internamente nas suas especificidades, construindo novas alternativas de práticas pedagógicas diante de problemáticas existentes. Neste sentido, a docência constitui uma das mediações para a construção do discurso de síntese da pedagogia, articulada intrinsecamente com a pesquisa. Assim, a relação docência-pesquisa é um princípio epistemológico da prática (2006, p. 830-31).

Concordando com Brzezinski (2008), desafiador será colocar em prática esta aceção de docência regulamentada nesses dispositivos legais, pois como explicitam as palavras do membro da Comissão, outro currículo deve ser pensado para a formação do professor. Um currículo, como propõem Aguiar et al (2006, p. 833) “para além daquelas concepções fragmentadas, parceladas, restritas a um elenco de disciplinas fechadas em seus campos de conhecimento”.

Embora a Resolução CNE/CP 1/2005 sinalize, no art. 3º, que o currículo do curso de Pedagogia esteja fundamentado em “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”, as pesquisas vêm mostrando que a materialização desses princípios, na maioria das instituições ainda não aconteceu.

Há uma preocupação em Franco (2008) que não deve ser ignorada, apesar de o propósito da Resolução supracitada de estabelecer esses princípios para a organização do currículo. A preocupação da autora, que também é minha, pois sou professora do curso de Pedagogia conhecedora dessa realidade, é com a formação tecnicista, característica, ainda, de alguns cursos. Assim, externa ela tal preocupação:

preocupa-me o caminho que os cursos de Pedagogia no Brasil estão tomando de forma a adequar-se às atuais diretrizes curriculares. Ao tomarem a docência como identidade dos cursos de Pedagogia corre-se o risco de se perpetuar a concepção tecnicista de formação de docentes e, mais grave, perder-se o único espaço legítimo de pensar a educação e as bases pedagógicas da docência (FRANCO, 2008, p. 366).

A pertinência dessa preocupação é consoante, a meu ver, com a concepção de pedagogia como a ciência que estuda, investiga os processos educativos e, dessa forma, não pode restringir-se tão somente à docência. Como identifica a autora, as condições em que os cursos têm-se desenvolvido descaracterizam o fazer docente como **locus** crítico de construção de propostas e pesquisas em educação, tornando pouco visível a Pedagogia “como prática fundamentadora da formação e como subsídio para a reflexão crítica da prática (FRANCO, 2008, p. 366).

A visão dos professores que participaram da pesquisa é bastante otimista em relação às mudanças previstas pelas DCN. As falas, sintetizadas no quadro abaixo, revelam essa percepção.

Quadro X – Síntese das respostas dos professores ao questionário.

Questões	Professor (1)	Professor (2)
Q.01 - Expectativas em relação ao novo currículo e a formação do pedagogo?	Boas expectativas; o currículo dará maior crédito à formação do pedagogo; fortalecimento da identidade profissional.	Por ter caráter generalista, atende melhor às expectativas dos discentes; possibilidade do pedagogo ter uma visão mais ampla da profissão; possibilidade de integração entre os componentes curriculares. Mereceria ampliação de carga horária ou mudança para cinco anos de curso.
Q.02 - Como vê sua disciplina na nova configuração do currículo do Curso de Pedagogia?	Pesquisa e Prática Pedagógica – PPP é um componente curricular fundamental na articulação educação e pesquisa; pertinente ao novo perfil do Pedagogo para atuar na educação desses novos tempos.	A ciência psicológica tem mais a contribuir com relação à formação do gestor/docente; apenas duas disciplinas com 60 horas são muito pouco. A antiga formação para a docência das matérias pedagógicas de 2º grau viabilizava maior compreensão em relação à Psicologia Social.
Q.03 - Dificuldades que você vislumbra com o novo currículo?	Falta de definição das propostas (articulação com os Departamentos); falta de comunicação; Trabalho coletivo – é um desafio, se não ocorrer ficarão as lacunas e compromete a qualidade do trabalho.	Ausência de pré-requisitos de leitura, interpretação e escrita, necessárias para o desenvolvimento das atividades da disciplina; Dificuldade para trabalhar interdisciplinarmente. Falta um trabalho articulado entre os professores.
Q.04 - Avanços que você vislumbra com o novo currículo?	Atenção à implementação do novo currículo; diálogo entre docentes, discentes, corpo administrativo; Construção sólida da identidade profissional dos futuros pedagogos.	O maior avanço seria a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e Médio, que, de maneira cíclica, depende da formação docente nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas. Sensibilização e preparação teórico-prática para o trabalho interdisciplinar; A reestruturação já é um fomento e um avanço a este tipo de prática.

Quando indagados sobre as expectativas que têm em relação ao novo currículo do Curso e a formação do pedagogo, responderam:

“tenho boas expectativas, uma vez que as alterações buscam adequar o novo currículo às Novas Diretrizes Nacionais, iniciativa que, acredito, dará maior crédito à formação do Pedagogo, evitando que a função dos mesmos seja diluída em tantas habilitações como sempre estava ocorrendo, quiçá fortalecerá a identidade profissional dos mesmos” (prof. A).

“Creio que, tendo um caráter mais generalista, atende melhor às expectativas dos discentes. Além disso, abre a possibilidade para que o pedagogo tenha uma visão mais ampla da profissão, deixando as especializações para a pós-graduação” (prof. B).

A concepção de formação generalista apontada pelo professor B converge com os dados da análise documental (DCN e Projeto Pedagógico do Curso), mas diverge da Comissão, que nega esse caráter generalista.

Parafraseando Cunha (2008), a docência é uma atividade complexa e precisa ser reconhecida dentro dessa complexidade. Deve amalgamar os diferentes saberes sobre os quais escreveram Freire (1996); Tardif (2000a; 2000b), como possibilidade de superar a lógica da racionalidade instrumental dominante, criando condições para uma prática refletida, ética, comprometida politicamente com a formação humana.

4.4.5 Pesquisa como prática pedagógica: possibilidade formativa

O fluxograma do Curso, apresentado no início deste capítulo, mostra a organização curricular em eixos temáticos, dos quais fazem parte *A pesquisa e a prática pedagógica como elementos constitutivos da formação de pedagogos (as)*. De acordo com o Projeto do Curso, esses eixos devem garantir a articulação entre as diversas áreas do conhecimento.

A forma de organização curricular em eixos tem sido adotada pelas instituições como possibilidade de superar o formato disciplinar, arquitetado em grade, que, historicamente, serviu de modelo para a construção das matrizes curriculares dos cursos. Anastasiou (2010, p. 598) defende a organização curricular em eixos, e afirma que o eixo “funciona como elemento central, sobre o qual se definem e se articulam conceitos, princípios, leis, quadros teórico-práticos, visando a superar a forma estanque presente nas grades”.

No Projeto do Curso investigado, o eixo *A pesquisa e a prática como elementos constitutivos da formação de pedagogos(as)* tem como perspectiva aprofundar

a pesquisa como atividade responsável pela produção de conhecimento, compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especialidades; compreensão do processo de construção do conhecimento do indivíduo inserido em seu contexto social e cultural; capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais bem como pela intervenção na realidade escolar (UNEB, 2009, p. 68-9).

Na verdade, o que o Projeto propõe está em consonância com as DCN, quando estas orientam para que o Curso tenha como perspectiva teórico-metodológica formar professores pesquisadores e reflexivos das suas próprias práticas, tendência que se vem fortalecendo em vários países, nas últimas três décadas. Nessa perspectiva, o componente curricular *Pesquisa e prática pedagógica (PPP)*, que perpassa todo o Curso, “deverá contribuir para que os sujeitos se percebam como potenciais pesquisadores das diferentes práticas educacionais, possibilitando a interação com as mesmas [...] (UNEB, 2009, p. 70).

Essa formação, conforme as Diretrizes, que perspectiva formar o professor pesquisador, deve embasar-se na prática interdisciplinar fundamentada no trabalho coletivo e na articulação teoria e prática (práxis), com atuação nas diversas formas e espaços de gestão de processos educativos, comprometida com a formação humana.

A professora que ministrou o componente curricular *PPP* nos três primeiros semestres do Curso destaca a importância que ele tem na formação do professor, percebendo-o

“como um componente curricular fundamental, no qual a articulação educação e pesquisa, a aproximação à prática educativa reflexiva deverão nortear o trabalho. Considere-se também a pertinência de tal componente diante do novo perfil de Pedagogo que se objetiva para atuar na educação desses novos tempos”. (prof. A)

O ementário desse componente curricular, do primeiro ao quarto semestres, abrange: a pesquisa como processo de construção do conhecimento; a pesquisa em educação nas abordagens qualitativas e quantitativas: elementos

conceituais e princípios metodológicos; produção de um projeto de pesquisa em educação na abordagem qualitativa; realização do projeto de pesquisa com estudo em campo voltado para a prática pedagógica em espaços escolares e não-escolares; normas da ABNT.

A partir do quinto até o sétimo semestres, a pesquisa está integrada ao campo de estágio e compreende: pesquisa e estágio em espaços não formais (quinto semestre); pesquisa e estágio em Educação Infantil (sexto semestre); pesquisa e estágio nos Anos Iniciais (sétimo semestre). Em todos os momentos, as ementas prevêm: a organização do trabalho pedagógico; processos de investigação e conhecimento da realidade; elaboração e execução do projeto de estágio, conforme as especificidades dos níveis de ensino atendidos. No oitavo semestre, destinado à elaboração do TCC, a perspectiva é de ressignificação do projeto de pesquisa tendo como referencial o processo de construção de conhecimento vivenciado ao longo do curso (UNEB, 2009).

Acredito que não há dúvida quanto à importância da pesquisa na formação do futuro professor; demos ênfase a essa visão quando da análise documental do Projeto do Curso, em páginas anteriores. Esse entendimento converge com o pensamento da Comissão, quando este compreende que

“A pesquisa defendida no Projeto do Curso, está direcionada à educação; pesquisa entendida como prática pedagógica”. (membro 1).

“Não dá para pensar a formação do docente sem pensar no pesquisador” (membro 2).

“A pesquisa está presente na formação do pedagogo em vários componentes curriculares do Curso” (membro 3).

Mas, conforme Lüdke (2010) há tensões quanto a sua efetivação. As tensões correspondem às condições objetivas (quadro reduzido de professores, carga horária incompatível, falta de incentivo financeiro, indisponibilidade de tempo dos acadêmicos, fragmentação curricular) que as universidades não têm para desenvolver a pesquisa, durante a formação inicial do professor. Alguns estudos vêm apontando propostas para viabilizá-la. Abramowicz (2001) destaca a importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários; Tardif (2000a, p. 20-21) sinaliza várias possibilidades, assim resumidas: elaboração de um repertório de conhecimento para o ensino baseado

nos saberes dos professores; introdução de dispositivos de formação, de ação e de pesquisa, não regidos exclusivamente pela lógica que orienta os saberes e as trajetórias de carreira universitária; quebra da lógica disciplinar nos cursos de formação; realização de pesquisas pelos professores universitários sobre suas próprias práticas.

Contribuições sobre a questão são trazidas por Lisita (2006) com a pesquisa-formação, experiência vivida pela autora com um grupo de alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE-UFG), no seu processo de doutoramento.

André (2001), por sua vez, sugere que a pesquisa torne-se um eixo ou núcleo do curso, integrando formação inicial e continuada. E, para além dessa possibilidade, que o uso da pesquisa se traduza

como mediação, ou seja, que as disciplinas e atividades do curso incluam a análise de pesquisas que retratem o cotidiano escolar, visando aproximar os futuros docentes da realidade das escolas, levando-os a refazer o processo da pesquisa e a discutir sua metodologia e seus resultados (ANDRÉ, 2001, p. 61).

A autora sugere também a pesquisa colaborativa, que faça uso das diferentes metodologias disponíveis nesse campo. Nessa perspectiva, Zeichner (2002) fala da pesquisa-ação como uma das estratégias para formação sócio-reconstrucionista de professores. Dá exemplo de sua prática com esse tipo de pesquisa, a partir de experiência com alunos em estágio, onde estes identificam aspectos de sua prática que desejam investigar; elaboram projetos; coletam dados; realizam seminários para discutir suas pesquisas; redigem relatório de pesquisa. Todas essas atividades, segundo o autor, têm o propósito de ajudar os futuros professores a adquirir hábitos e habilidades para conduzirem a pesquisa em sala de aula e não em um projeto de pesquisa acabado.

Zeichner admite que esse tipo de pesquisa não é a solução para todos os problemas da formação do professor, mas acredita que a

pesquisa-ação fornece de fato um meio de professores em formação engajarem-se na análise de sua própria prática de ensino de modo que tal análise possa tornar-se a base para o aprofundamento e a expansão de seu pensamento e, conseqüentemente, a incluir um olhar sobre as dimensões sociais e políticas de seu trabalho (ZEICHNER, 2002, p. 85).

Reveladas as convergências e as tensões em torno da pesquisa como prática pedagógica e as possibilidades de sua implementação, faço minhas as palavras de André (2001) segundo as quais o papel da pesquisa na formação docente extrapola a querela do professor pesquisador/reflexivo tão debatida por teóricos nacionais e estrangeiros. Pois, como percebe a autora, a pesquisa nessa dimensão

requer, por um lado, que se considere a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente e, por outro lado, que se reconheça a necessidade de condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação a seu trabalho docente cotidiano (ANDRÉ, 2001, p. 62).

Reafirmamos, então, a importância da prática pedagógica como possibilidade de realização da pesquisa na formação do professor, comungando com Pimenta (2004) da ideia de que a pesquisa deve ser a base dessa formação. A reflexão crítica sobre a prática e a pesquisa corrobora a atuação docente na intervenção sobre a realidade social. O saber de que a educação é uma forma de intervenção no mundo é uma das reflexões de Freire (1996) e, com base neste saber, acreditamos que um professor formado pela pesquisa terá condições epistemológicas e metodológicas para intervir nessa realidade.

Recomendações Finais

A pesquisa,

Diz finalmente a Eternidade,
É o trabalho do jardineiro
Que quer se tornar,
No jardim de minha criação,
O parceiro de minhas esperanças.

(Gérard-B Martin)

Explicar a nós próprios as dúvidas para nos sentirmos um pouco seguros na insegurança é um exercício recomendado por Sacristán (1999). Tecer considerações finais nesta tese não é dizer que o problema tenha sido resolvido nem que o objeto estudado – *A Reestruturação e Implantação Curricular do curso de Pedagogia numa Universidade Pública Multicampi do Estado da Bahia* – tenha-se esgotado, porque todas as conexões possíveis que este objeto guarda foram exploradas. Tampouco nos dá a segurança da sua completude. Ao contrário, as considerações finais reafirmam nossa crença na inconclusão deste estudo, na complexidade em que ele se estrutura e nas relações por ele estabelecidas. Também nos dá a certeza e nos desafia a continuar investigando outras facetas que se foram revelando ao longo da investigação, mas que não eram objetivo deste estudo nem haveria condições de explorá-las, considerando os limites objetivos para a conclusão desta pesquisa.

Ao debruçar-me sobre esse objeto para investigá-lo, tinha, somente, uma certeza; a de que não seria uma tarefa simples nem fácil. E, realmente, não foi. Contudo, foi desafiadora, instigante, formadora e motivadora. Pois, ao concluir o estudo já vislumbro a possibilidade e a necessidade de mobilizar forças para

continuar pesquisando a temática e explorando ainda mais minha “curiosidade epistemológica”, como sujeito engajado no mundo, que tem consciência da sua atuação política como profissional da educação e que alimenta a utopia de uma educação humanizadora, democrática e de qualidade social.

Como pedagoga e professora do curso de Pedagogia, sempre me interessei pelo campo do currículo, por considerá-lo um campo fértil de análises, reflexões, diálogos voltados para as questões da educação e, mais diretamente, para a formação humana. Tenho consciência de que é um campo polêmico, complexo, movediço, permeado de relações (culturais, ideológicas, econômicas, de poder) e que, historicamente, apresenta rupturas e descontinuidades, mas é, sobretudo, formador de identidades e subjetividades sociais. Esse interesse, com certeza, foi um dos motivos que me levou a eleger o objeto desta tese para estudo, além dos que já foram mencionados na introdução.

Como fenômeno social, o currículo sofre mudanças e desempenha papéis dinâmicos, em resposta às demandas que lhe são feitas nas mais diversas circunstâncias históricas. Daí seu caráter histórico, temporal, dinâmico e interessado. Nenhum currículo é neutro; tampouco nenhuma mudança curricular é desinteressada. Nesse sentido, devem ser analisados e interpretados a fim de que se conheça quem beneficiam e a que interesses atendem. Não basta vê-los só pela aparência; há que se desvelar o que é real. Foi apostando nessa perspectiva, que priorizamos a abordagem qualitativa para a pesquisa, numa matriz crítica, reflexiva e ética.

Voltando a tratar da complexidade do fenômeno, a que me referi no primeiro parágrafo, considero-o complexo por imbricar-se num conjunto maior de categorias altamente significativas que o constituem: a Pedagogia; o curso de Pedagogia; a formação de professor e o currículo. Esse fato tornou necessário abordá-las no contexto da tese, para compreender com maior clareza o objeto investigado.

Nesse esforço de desvelamento, percebemos as relações econômicas, políticas, ideológicas e de poder manifestarem-se em todos os elementos constitutivos do objeto. Os conflitos, tensões, rupturas, dissensos e consensos fazem parte da historicidade da Pedagogia, para que ela se constituísse e fosse

elevada ao *status* de ciência da educação; a Ciência que pensa, investiga e interpreta o fenômeno educativo. E, como tal, seu objeto é a educação na qualidade de prática social, como revelou esta pesquisa.

O curso de Pedagogia, em sua trajetória histórica, acumula avanços e retrocessos. Padece com ingerências políticas amalgamadas nos textos legais, que têm disciplinado sua finalidade, estrutura, funcionamento e campo de atuação. Por ocasião de sua criação, em 1939, como mostrou o estudo, abrigava tanto a licenciatura quanto o bacharelado, por meio do conhecido “esquema 3+1”, tão criticado pela literatura da área de formação docente referenciada nesta tese. A Reforma Universitária de 1968, efetuada por força da Lei 5.540/1968 rompeu, como vimos, com a distinção entre licenciatura e bacharelado; criou as habilitações, que tiveram vida longa, até a publicação das DCN/1996. No entanto, não superou a dicotomia da organização curricular anterior nem definiu a identidade do pedagogo.

O que percebemos, na vasta literatura analisada, é que a nova legislação que normatiza o curso de Pedagogia está longe de resolver os problemas da formação do pedagogo e de sua identidade, apesar de alguns teóricos da área acharem que as Diretrizes já as definiram. Acreditamos, com base na interlocução teórica que fizemos neste trabalho, que ainda teremos muita luta e desafios a enfrentar na definição consensual da identidade do pedagogo. As ambigüidades presentes na Resolução CNE/CP 1/2006, tornam ainda mais complexa a questão, pois, são admitidas, no mesmo Curso, tanto a formação do pedagogo para a docência quanto do pedagogo especialista.

No tocante à formação de professor sob a responsabilidade do curso de Pedagogia, nos embates travados pelas instituições organizadas de educadores com o poder central, representado pelo Ministério da Educação, as primeiras têm carregado a marca política da defesa do Curso como **locus** formador do professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As evidências dos dados mostram que a Resolução CNE/CP 1/2006 não só transformou o curso de Pedagogia em licenciatura, como lhe atribuiu a função de formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, cursos de Educação Profissional e em outras áreas que demandam conhecimentos pedagógicos.

A mesma legislação ampliou a formação do licenciado em Pedagogia para as dimensões da docência, da pesquisa e da gestão dos processos educativos, fundamentada nos princípios de “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (Resolução CNE/CP 1/2006, art. 3º). Para essa finalidade, propõe uma estrutura curricular flexível, a partir de três núcleos fundantes: núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; núcleo de estudos integradores.

Nesse contexto de embates e conflitos encontra-se o currículo, instrumento materializador da formação do professor, neste caso específico, no curso de Pedagogia, a partir de uma determinada concepção de Pedagogia e, supostamente, do perfil de professor exigido pelas demandas sociais, na contemporaneidade.

Assim, percebi quão complexo é o objeto e quantas mediações foram necessárias para que me aproximasse dele, orientada pela questão que norteou toda a pesquisa: *o modo como alunos, professores e gestores compreenderam o processo de reestruturação e implantação curricular do curso de Pedagogia realizada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*. A essa questão aliei os seguintes objetivos, na perspectiva de compreender e apreender, com maior profundidade, o objeto em causa:

- contextualizar a Universidade que abriga a pesquisa – sua especificidade, função social, população-alvo, atores;
- fazer uma historiografia do curso de Pedagogia com as respectivas habilitações no Departamento de Ciências Humanas (DCH) - concepção, objetivos, especificidades, implantação;
- identificar como os alunos ingressantes em 2008 compreenderam a reestruturação curricular do curso de Pedagogia;
- analisar como os professores perceberam as mudanças propostas no projeto do curso;

- identificar, junto ao grupo gestor, as dificuldades que perceberam ao conduzir o processo de reestruturação e implantação do novo currículo;
- analisar o novo Projeto Pedagógico do Curso à luz dos referenciais teóricos que discutem o currículo numa visão crítico-emancipatória, identificando a concepção de currículo, avaliação, docência, gestão e processos educativos presente na configuração do Curso;
- acompanhar o processo de implantação do novo currículo até o quarto semestre, quando já foi cursada, teoricamente, 50% da carga horária do curso.

Embora já tenha esclarecido no corpo deste trabalho por que minha questão de pesquisa envolve tanto o processo de reestruturação quanto a implantação curricular, recupero a informação para reafirmar que esses fatos aconteceram concomitantemente, exigindo, a meu ver, serem o foco desta pesquisa.

Identificamos na pesquisa que a reestruturação e implantação curricular do curso de Pedagogia, naquela universidade, aconteceram em decorrência das exigências das novas Diretrizes, que, por sua vez, fazem parte do arcabouço da legislação que materializa a Reforma Educacional empreendida na esteira da Reforma do Estado brasileiro, no contexto da globalização da economia.

A pesquisa revelou a fertilidade das reformas na educação do país pós LDB/1996, que provocaram, naturalmente, mudanças curriculares em todos os níveis de ensino. O nível superior, com seus cursos, seguiu a regra. Para tanto, foram instituídas diretrizes com a finalidade de orientar as IES na elaboração e na organização dos currículos. O curso de Pedagogia, como mostraram os dados, teve suas diretrizes estabelecidas pelos Pareceres CNE/CN 5/2005, CNE/CP 3/2006 e instituídas pela Resolução CNE/CP 1/2006, após um longo período de discussões, elaboração de propostas e negociações.

Instituídas para servirem de referência na orientação do Curso, as DCN tornaram-se, conforme os dados colhidos na Instituição onde realizamos a pesquisa, o fator determinante da reestruturação do currículo, revelando que os fundamentos legais ainda se constituem em elementos de poder simbólico sobre

as IES, mesmo gozando elas de autonomia administrativa e pedagógica, conferida pela LDB. A inclinação da Instituição para o atendimento das orientações das Diretrizes, que haviam estabelecido um prazo mínimo de um ano para que as IES reestruturassem seus cursos, a partir da publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, ignorou, à época, que o currículo do Curso havia passado por reestruturação recente.

A análise documental do novo Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia em confronto com a legislação evidencia que, a reestruturação feita pela Universidade está em consonância com as regulamentações exaradas das DCN/2006, no que diz respeito à finalidade, estrutura, campo de atuação, bem como à concepção de docência como base tanto da formação quanto da identidade do pedagogo. Também mostrou que a universidade, dentro da flexibilidade da organização curricular proposta pelas DCN, buscou inovar por meio da inclusão de componentes curriculares voltados para os problemas educacionais contemporâneos, por meio da introdução dos Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade (TEEC), e da utilização da Educação a Distância para ministrar parte da carga horária de algumas disciplinas. A suposta inovação foi explicitada pelos membros da Comissão, como revelam os dados da pesquisa.

Isso já demonstra que, apesar do imperativo legal, a Instituição já exercita sua criatividade e flexibilidade na construção do projeto do Curso. Além do que, como aponta Goodson (1995), o currículo escrito, prescrito é um; o currículo materializado nas práticas de sala de aula é outro.

Voltemos à questão central desta investigação – *como alunos, professores e gestores compreenderam o processo de reestruturação e implantação curricular do curso de Pedagogia realizada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*. Os dados revelaram que o processo foi conflituoso e difícil em razão da diversidade sócio-cultural e acadêmica que caracteriza essa Universidade. Revelaram também que foi marcado por relações de poder que se manifestaram em defesa de diferentes territórios de atuação, ou para garantir o esforço despendido na elaboração do novo projeto do curso.

Ficaram evidenciados nos achados da pesquisa, a positividade do embate construtivo travado entre os membros da Comissão, o consenso possível na definição do novo currículo e a preocupação em atender a unidade na diversidade, pois se trata de uma universidade multicampi, que possui suas singularidades.

Nesse sentido, encontramos na produção teórica de Sacristán (1998) um esclarecimento: o de que o estabelecimento de um currículo é um processo de conciliação de forças e interesses, no qual a Comissão demonstrou habilidade e sensibilidade para levar a bom termo sua tarefa.

Identificamos, também, que a participação dos professores no processo de reestruturação curricular foi passiva e pontual, limitando-se à sugestão de componentes curriculares e à elaboração dos ementários do primeiro e do segundo semestres. O corpo discente, como apontam os dados, não teve qualquer participação, ao ponto de muitos acadêmicos, cursando já o quarto semestre, não demonstrarem qualquer conhecimento a respeito do novo currículo, tampouco que havia acontecido uma reestruturação. A respeito das inovações apontadas pela Comissão, os alunos não fizeram referência alguma. Novamente, recorremos a Sacristán (1999, p. 13) que afirma: “não há reformas que signifiquem progresso na política educativa à margem de seus agentes (...)”.

Os dados ainda mostraram que, na percepção dos gestores, a reestruturação curricular ficou fragilizada diante da fragmentação da elaboração do currículo; da mínima participação dos Campi; da falta de um diagnóstico para subsidiar a metodologia do trabalho e o conteúdo da nova organização curricular.

Conforme os resultados desta investigação, os professores têm grandes expectativas com o novo currículo porque, na visão deles, a formação generalista prevista para o Curso, atenderá melhor aos interesses discentes e possibilitará ao pedagogo ampliar sua visão sobre o campo profissional. Acreditam que a reestruturação curricular pode contribuir para a construção sólida da identidade profissional dos futuros pedagogos.

Destarte, uma vez implantado o novo currículo, a Universidade deve equacionar as condições reais para sua materialização, pois não basta propor as

mudanças; é necessário viabilizar sua concretização, tendo sido essa uma das preocupações reveladas pelos protagonistas participantes desta pesquisa. Ademais, como relataram os protagonistas, as experiências vividas em outras reformas curriculares, pelas quais passou o Curso (1999 e 2004), não existe a possibilidade de não ficarem apreensivos quanto à efetividade das mudanças. Também não se pode ignorar as dificuldades pelas quais passam as instituições públicas de ensino superior na Bahia. Portanto, é natural tal preocupação, considerando a responsabilidade da universidade como instituição social que é.

Na vivência da pesquisa traduzida nesta tese, reafirmo que a reestruturação curricular de qualquer curso deve ser empreendida num diálogo entre todos os atores, orientada por princípios democráticos, participativos; que deve estar atenta às necessidades sociais dos sujeitos, da instituição e do contexto no qual se realiza. Uma reforma curricular que toma como parâmetro esses princípios tem maior possibilidade de alcançar êxito. Obviamente, reconhecendo-se os aspectos políticos, administrativos e culturais presentes no cotidiano institucional, que contribuem na significação do novo currículo.

Outros aspectos não devem ser ignorados na reestruturação curricular de um curso de formação: a complexidade das relações presentes no próprio processo de formação; o perfil que se pretende imprimir ao profissional; a formação para a autonomia.

A teoria sobre educação e currículo afirma que as reformas, apesar de expressarem uma normatização, não são recebidas, implementadas e consolidadas de forma acrítica e linear. Ao contrário, no âmbito das instituições, elas passam por uma releitura por parte da comunidade acadêmica, que lhes vai impingindo contornos próprios; são recontextualizadas, poderíamos dizer. Esse processo dinâmico e histórico tem sido fértil para a disseminação de uma contra hegemonia, necessária à efetivação da democracia.

A própria história do curso de Pedagogia tem mostrado que, apesar das normatizações oficiais, da definição de diretrizes, do estabelecimento de habilitações e umas tantas outras formas de controle curricular, a prática tem apresentado outras formações. É ilustrativa desta constatação a tendência assumida pelo Curso, desde os anos de 1980, do século XX, à formação do

pedagogo para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, quando ainda estava em vigor a formação para as habilitações dos especialistas em educação.

Considerando o poder de resistência ativa dos professores e acadêmicos e o caráter dialético da educação, acredito na possibilidade da Universidade de encontrar brechas para implementar, para melhor, o currículo instituído ou, mesmo, para refutá-lo, se preciso for. O importante é que o currículo a ser implementado considere as necessidades dos sujeitos envolvidos, a cultura institucional e local e as exigências do Curso, sem perder de vista a dimensão da formação emancipatória.

Brzezinski (2010) fala da “terceira via” na educação brasileira, ou seja, a via que possibilita negociar, fazer acordos para se chegar a um ponto de convergência. O estudo mostrou que, no embate da Comissão para definir os componentes curriculares com seus respectivos ementários, etapa do processo em que os professores puderam participar, a “terceira via” foi acionada, possibilitando que se convergisse para uma matriz curricular possível, a despeito de todos os conflitos e interesses que afloraram no processo.

No movimento dialético de compreender as contradições do processo de reestruturação curricular, busquei compreender a postura assumida pela Comissão de manter como uma decisão administrativa o poder decisório na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, apesar de afirmar em documentos que o processo foi democrático e participativo. Reconheço que é difícil promover uma mudança curricular, principalmente numa realidade tão complexa como é a de uma universidade multicampi. Nem por isso, no entanto, devemos esquivar-nos das práticas democráticas ou nos omitir diante delas. No contexto de uma universidade, espera-se que a participação democrática seja uma prática efetiva.

Reitero que esta pesquisa não apreendeu todas as mediações que constituem o objeto estudado. Ressalto sua importância como contribuição teórica na perspectiva de que, somada a outras investigações, tão férteis nos últimos dez anos em torno do curso de Pedagogia e da formação dos professores nesse

Curso, ponha em reflexão o pensamento e a prática das reformas curriculares promovidas pelas instituições de ensino superior país afora.

Em síntese, a conclusão desta pesquisa suscita a compreensão de sua necessária continuidade. Em razão disso, reafirmo o interesse em continuar investigando as possibilidades de se promover, nos cursos, reestruturação curricular balizada pelos princípios democráticos, participativos e dialógicos que defendemos neste trabalho.

Referências

ABRAMOWICZ, M. A importância dos grupos de formação reflexiva no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 137-42.

_____. *Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar*. São Paulo: Lúmem, 1996.

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

AGUIAR, M. A. S. et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 96 (Especial), p.819-42, out. 2006.

ANASTASIOU, L. G. C. Desafios da construção curricular em visão integrativa: elementos para discussão. In: DALBEN A. I. L. F. et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. XV ENDIPE Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 590-611.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ANFOPE/ANPED/CEDES. *A definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia*. Documento enviado ao CNE visando à elaboração das DCN para os cursos de Pedagogia. s.n.t., 2004.

ANFOPE. *Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as Instituições de Ensino Superior*. Documento final do XII Encontro Nacional. Brasília: s.ed., 2004.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Tradução de Vinicius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Política cultural e educação*. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDAS, M. C. Pedagogia: seus cursos, discursos, práticas, (in)definições, desafios e possibilidades. In: BONIN, I. et al. (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Livro 4, XIV ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 503-529.

BRANDÃO, Z. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3/2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC/CNE, 2006a.

_____. Resolução CNE/ CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006b.

_____. Parecer CNE/CP nº 5/2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC/CNE, 2005.

_____. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso, de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL, Decreto nº 3.276, de 7 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

_____. Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRZEZINSKI, I. Convergências e tensões na formulação das atuais políticas para a formação de professores no Brasil: entre o arcabouço normativo e o respeito às culturas e às formas de vida. In: DALBEN, A. I. L. F. al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 750-769.

_____. Memória, cultura, identidades e desafios do curso de pedagogia. In: BONIN, Iara et al (orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Livro 4, XIV ENDIPE. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008, p. 205-226.

_____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade* (CEDES), ano XX, n. 68/Especial, Campinas, SP: dez./1999, p. 80-108.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. In: *Educação & Sociedade* (CEDES), ano XX, n. 68/Especial, Campinas, SP: dez./1999, p.126-42.

CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1999, p. 29-42.

CAPPELLETTI, I. F. Avaliação de currículo: limites e possibilidades. In: CAPPELLETTI, I. F. (Org.). *Avaliação de políticas e práticas educacionais*. São Paulo: Articulação, 2002, p.

_____. Avaliação a serviço da aprendizagem: um inédito viável. In: CAPPELLETTI, I. F. (Org.). *Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos*. São Paulo: Articulação, 2007, p 41-56.

CASALI, A. Perspectivas para a universidade no século XXI. In: *A universidade: perspectivas e práticas*. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí: Cadernos de Ensino, ano 5, n. 7, jul./2007, p.13-22.

CÊA, G. S. S. As versões do projeto de lei da reforma da educação superior: princípios, impasses e limites. In: SIQUEIRA, A. C.; NEVES, L. M. W (Orgs.). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006, p. 43-79.

CHAUÍ, M. Sob o signo do neoliberalismo. In: *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2006.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Epistemologia e ciências humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COÊLHO, I. M. *Realidade e utopia na construção da universidade: memorial*. Goiânia: UFG, 1996.

CONTRERAS, J. *A Autonomia de professores*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: BONIN, Iara et al (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Livro 1, XIV ENDIPE. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008, p. 465-476.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, nº 116, jul./2002, p. 245-246.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FAMBRINI, V. O impacto do ENEM no processo seletivo da PUC/SP. In: CAPPELLETTI, I. (Org.). *Avaliação de políticas e práticas educacionais*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2002, p. 121-148.

FELIPE, J. P. *O ENEM como elemento democratizador do acesso ao ensino superior público pelos alunos oriundos das camadas populares*. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2004.

FIALHO, N. H. *Universidade multicampi*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FOUCAULT, M.. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FRANCO, M. A. S. Indicativos para um currículo de formação de pedagogos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 173-189.

_____. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. ver. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, V. 37, n. 130. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Autores Associados, jan./abr./ 2007, p. 63-97.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 89-115.

_____. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: *Educação & Sociedade* (CEDES), ano XX, n. 68/Especial, Campinas, SP: dez./1999, p. 17-44.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O sentido da escola*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 17-42.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

_____. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Orgs.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 84-110.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. Começando uma conversa sobre currículo. In: _____. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. NUNES, M. M. R. *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. Relatório final. Volume 1: Pedagogia. Volume 2: Estudo dos Cursos de Licenciatura no Brasil: Letras, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/destaque/formProfEnsinoFundamental/index.html>. Acesso em 03/12/2008.

GHEDIN, E. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 397-417.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GÓMEZ, A. I. P. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 99-117.

GOODSON, I. F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Trad. de Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Currículo: teoria e história*. Tradução Attílio Brunetta. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAMILTON, D. Mudança social e mudanças pedagógicas: a trajetória de uma pesquisa histórica. *Revista Teoria e Educação*, n. 6, Porto Alegre, Pannonica, 1992, p.3-32.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. 2. Ed. Porto Alegre: 2006, p. 281-313.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade* (CEDES), ano XX, n. 68/Especial, Campinas, SP: dez./1999, p. 163-83.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber*. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre, 1999.

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

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação Sociedade*. Campinas, SP, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-76, out. 2006b.

LIMA, E. F. O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: BARBOSA, R. L. Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003, p. 185-199.

LINHARES, C.; SILVA, W. C. *Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal*. Brasília, DF: Plano, 2003.

LISITA, V. M. S. S.. *Didática e formação de professores: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2006.

LÜCK, Heloísa. Gestão escolar e formação de gestores (apresentação). *Em Aberto*. : v. 17. n. 72, fev./jun. Brasília: INEP, 2000, p. 7-10.

LÜDKE, Menga. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela I. L. F. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. XV ENDIPE Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 273-287.

_____. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 27-54.

_____. ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. A. M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. *Em Aberto*. Brasília. v. 17. n. 72, fev./jun. 2000, p. 97-112. INEP.

MARTINS, C. B. Uma reforma necessária. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 27, n. 96, out. 2006 - Especial, p.1001-20.

MAZZOTTI, T. B. Estatuto de cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 13-37.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Trad. de Regis Barbosa e Flávia R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

MERLUCCI, A. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Tradução Maria do Carmo Alves Bomfim. Petrópolis: Vozes, 2005.

MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. Tradução de Waltensir Dutra. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIRANDA, M. G. O novo paradigma de conhecimento e as políticas educativas na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, n. 100, p.37-48, mar.,1997.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NASCIMENTO, D. M. *Metodologia do trabalho científico: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 10. ed. Campinas: Papyrus, 1995, p. 29-41.

ORSO, P. J. A reforma universitária dos anos de 1960. In:_____. (Org.). *Educação, sociedade de classes e reformas universitárias*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007p. 63-85.

PACHECO, J. A. (Org.). *Políticas de integração curricular*. Portugal: Porto, 2000.

_____. PEREIRA, N. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, p. 371-98, maio/ago. 2007.

PALMA FILHO, J. C. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas de formação de professores*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 145-167.

PIMENTA, S. G. Mesa-redonda: Por uma pedagogia de formação de professores: embates conceituais e crítica das políticas atuais. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 79-87.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

_____. (coord.). *Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

REY, F. L. G.. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

RODRIGUES, J. *Os empresários e a educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, J. T. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, B. S. *A universidade no século XX: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAUL, A. M.. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados. 2008.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*. v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr./2007.

_____. *A nova lei da educação LDB: trajetória, limites e perspectivas*. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: _____ et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 9-57.

SCHEIBE, L. A formação do pedagogo: um desafio para o século XXI. In: BONIN, I. et al. (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Livro 4, XIV ENDIPE. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008, p. 297-310.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*. v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr./2007.

_____. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003, p. 171-183.

_____. AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade* (CEDES), ano XX, n. 68/Especial, Campinas, SP, p. 220-238, dez./1999.

SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

SGUISSARDI, V. *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação e Sociedade*. V. 27, n. 96. Campinas, SP: out. 2006, p. 1021-56.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, C. S. B. da. Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 129-152

TANURI, L. M. As Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: UNESP, 2006, p. 73-81.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000a, p. 5-24.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares. X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b, p. 112-128.

TOSCHI, M. S. Educação presencial e a distância: questões em aberto. In: BONIN, I. et al. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. livro 4. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 531-551.

UNEB, Universidade do Estado da Bahia. Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia. Salvador: UNEB, 1999.

_____. Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia. Salvador: UNEB, 2004.

_____. Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia. Salvador: UNEB, 2007.

_____. Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia. Salvador: UNEB, 2009.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidade e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003, p. 35-55.

_____. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 67-93.

_____. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Apêndices

APÊNDICE A

Questionário do aluno

CARO ALUNO,

Agora que você já está no quarto semestre, certamente, tem mais conhecimento sobre a reestruturação (mudança) curricular que foi feita no curso de Pedagogia. Por gentileza, responda às perguntas abaixo, para completar os dados da minha pesquisa de doutorado.

Não é preciso identificar-se. Agradeço, profa. Marilde Queiroz Guedes

1. O que você sabe a respeito da Reestruturação (mudança) Curricular do curso de Pedagogia?
2. Como você está compreendendo esta reestruturação (mudança) curricular?
3. O que você considera inovador no novo currículo do Curso?
4. Qual a concepção de Pedagogia está sendo trabalhada no Curso?

Questionário do professor

CARO COLEGA,

A minha pesquisa de doutorado tem como objeto de investigação a Reestruturação e Implantação Curricular do Curso de Pedagogia. Gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder as questões abaixo, que se constituirão em dados para a pesquisa.

1. Que expectativas você tem em relação ao novo currículo no que diz respeito à formação do Pedagogo?
2. Como você vê a sua disciplina nessa nova configuração do Currículo do Curso de Pedagogia?
3. Que dificuldades você vislumbra com o novo currículo?
4. Que avanços você vislumbra com o novo currículo?

APÊNDICE C**Roteiro de entrevista com os gestores**

CARO COLEGA,

A minha pesquisa de doutorado tem como objeto de investigação a reestruturação e implantação curricular do curso de Pedagogia. Gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder a algumas questões, que se constituirão em dados para a pesquisa em curso.

1. Como foi deflagrado o processo de reestruturação do novo currículo do Curso de Pedagogia?
2. Em quais momentos a/o Direção/Colegiado participou desse processo, durante a sua gestão?
3. Como foi a sua participação no Processo de Reestruturação?
4. Qual a motivação interna do Colegiado, à época, para fazer essa Reestruturação Curricular?
5. Que diagnósticos foram feitos pelo Colegiado para iluminar o processo da Reestruturação?
6. Como se deu o encaminhamento dos trabalhos, a nível de Colegiado, para a elaboração do novo currículo?
7. Como você vê o Processo de Reestruturação Curricular na Universidade?

**Carta enviada à GERDE solicitando agendamento de entrevista com a
Comissão de Reestruturação Curricular**

Goiânia, 06 de julho de 2009

À: Gerência de Ensino - GERDE

Profa. Eliene Maria da Silva Barbosa

Prezada Professora,

Tenho como objeto de estudo no Curso de Doutorado a Reestruturação e Implantação Curricular do Curso de Pedagogia da UNEB. A fase em que o trabalho se encontra é a da coleta de dados e escrita do texto para a qualificação, prevista para dezembro/2009.

Para melhor acompanhar o processo de elaboração do novo Projeto Pedagógico do Curso, participei de um dos encontros da Comissão Central, responsável por essa elaboração, em Salvador, nos dias 31 de março e 01 de abril de 2008, e tenho participado das reuniões da comissão local no DCH- Campus IX.

Considerando a relevância do trabalho realizado pela Comissão e a contribuição que cada membro poderá dar à minha pesquisa, dirijo-me a V. Sa. para solicitar a sua colaboração no sentido de agendar uma entrevista com os membros, individualmente, a partir da segunda quinzena de julho, conforme as condições dessa Gerência.

Em anexo, carta de apresentação expedida pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, para realização da pesquisa em foco.

Na certeza de que a pesquisa poderá contribuir com a implementação do Curso de Pedagogia na UNEB, possibilitando a formação de um pedagogo inserido no seu contexto social, agradeço.

Atenciosamente,

Marilde Queiroz Guedes

APÊNDICE E

Texto (pretexto), elaborado pela pesquisadora, para a condução do grupo focal

DIRETRIZES CURRICULARES E O NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEB

Aprovada em 15 de maio de 2006, a Resolução do CNE/CP nº 1 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, colocando como finalidade desse Curso a formação para a **docência** (grifo nosso) para atuar em vários níveis de ensino, como prescreve o art. 2º e reiterado no 4º.

Art. As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Res. CNE/CP 1/2006).

Além da docência (sua peculiaridade), as DCNs/2006 também estabelecem um rol de 16 (dezesseis) outras atividades (art. 4º, parágrafo único e seus incisos), dentre as quais a gestão e a pesquisa, como de competência do professor, tornando, no nosso entendimento, a formação do pedagogo de caráter generalista.

As pesquisas têm mostrado (GATTI, 2008)⁴⁴ que os currículos dos cursos de pedagogia, mesmo os reestruturados após as DCNs/2006 apresentam uma “característica fragmentária”, por meio de um conjunto disciplinar bastante disperso; as disciplinas destinadas à formação profissional específica ocupam apenas 30% da matriz curricular do curso, enquanto que as destinadas à outras matérias respondem por 70%.

Considerando que o Projeto Pedagógico de Reestruturação do Curso de Pedagogia da UNEB tomou como referência as DCNs/2006, além da LDB/1996 e outros marcos, como fundamentos legais, componentes necessários e obrigatórios na elaboração de um currículo, algumas questões vêm à tona no desenvolver da pesquisa – **A Reestruturação e Implantação Curricular do Curso de Pedagogia da UNEB**, encampada por esta pesquisadora, que gostaria de dialogar com esta Comissão, sobre elas.

⁴⁴ Gatti e Rossa (2008) Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. Relatório final. Vol. 1 – Pedagogia.

Roteiro de Questões que norteou o Diálogo no Grupo Focal

1ª – Como a Comissão viu o Processo de Reestruturação Curricular?

2ª - Que concepção de currículo a Comissão adotou no novo Projeto do Curso de Pedagogia?

3ª – Que concepção de formação a Comissão entende que referencia o currículo do curso de Pedagogia?

4ª – Qual a intencionalidade do novo currículo: formar o pedagogo, propriamente dito, ou o professor?

5ª – O currículo reestruturado, na visão dos elaboradores da proposta, assegura condições sólidas para o licenciado atuar nas três áreas: docência, gestão e pesquisa, como delineiam as DCNs/2006?

6ª – O que pode ser considerado inovador no novo currículo do curso de Pedagogia da UNEB?

APÊNDICE G

Ficha de coleta de dados dos membros do grupo focal.

Ficha de Caracterização dos membros da Comissão

Caro (a) Colega,

Por gentileza, preencha esta ficha com os dados solicitados para complementação das informações do Grupo Focal. Os dados serão usados, exclusivamente, na minha pesquisa de Doutorado que tem como objeto "A Reestruturação e Implantação Curricular do Curso de Pedagogia.

1. Sexo:-----
2. Faixa etária:
 - a) 20 a 24 anos ()
 - b) 25 a 29 anos ()
 - c) 30 a 34 anos ()
 - d) 35 a 39 anos ()
 - e) Mais de 40 anos ()
3. Formação:
 - a) Graduação -----
 - b) Pós-graduação -----
4. Tempo de magistério
 - a) 0 a 5 anos ()
 - b) 6 a 10 anos ()
 - c) 11 a 15 anos ()
 - d) 16 a 20 anos ()
 - e) Mais de 20 anos ()
5. Há quantos anos trabalha na UNEB?
6. Que função exerce, atualmente, na UNEB? -----
7. Disciplina (s) que leciona -----

8. Como aconteceu a indicação do seu nome para compor a Comissão de Reestruturação do Currículo do Curso de Pedagogia?

9. Você participou de quantos encontros, juntamente com a Comissão, para a elaboração do Projeto do Curso de Pedagogia? -----
10. Que avaliação você faz da experiência de participar da elaboração do Projeto do Curso de Pedagogia?

Transcrição das falas do grupo focal

Participantes: membros da Comissão de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia

Nº de participantes – 03 membros

Moderadora: a pesquisadora

Relator: uma doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da própria Universidade.

Local: Sala de reuniões da PROGRAD – Salvador/Ba

Data: 30/07/2009, início às 15:00 horas (duração de duas horas).

Abertura da Sessão

A pesquisadora agradeceu a presença de todos e ressaltou a importância do encontro para a sua pesquisa de doutoramento que tem como objeto de investigação a Reestruturação e Implantação Curricular do Curso de Pedagogia. Destacou a função social da Universidade no âmbito do Estado da Bahia e, em particular, na região Oeste, onde a mesma atua como docente no curso de Pedagogia desde o início dos anos de 1990.

Em seguida, a pesquisadora fez a leitura de um texto (pretexto) intitulado: Diretrizes Curriculares e o novo Currículo do curso de Pedagogia da UNEB, para situar os membros da Comissão, sujeitos da pesquisa, sobre o propósito do encontro. Assegurou-lhes que as informações seriam de uso exclusivo para esta pesquisa. Também solicitou que ao final do encontro cada membro preenchesse a ficha disponibilizada pela pesquisadora, para complementar informações, com dados pessoais e profissionais. Em seguida, muito sutilmente, levantou as questões que contribuiriam com a discussão.

Ao final da sessão, a pesquisadora solicitou aos membros da Comissão que fizessem uma avaliação do encontro, como sugere a literatura sobre grupo focal. Os membros consideraram uma oportunidade de rememorar o construído, atualizar algumas questões, revisitar o Projeto, aprender.

Passo, então, aos registros.

Q 1. (Pesquisadora) Como foi, para a Comissão, o Processo de Reestruturação Curricular do curso de Pedagogia?

Membro 1 – O processo de construção do Projeto não foi tranquilo, ao contrário, foi conflituoso, mas se buscou construir um projeto que atendesse a unidade na diversidade, que é um desafio da multicampia.

Membro 2 – Endosso as palavras da colega; as relações de poder que se colocaram na construção desse trabalho foram bastante explícitas. A defesa dos territórios, a própria multicampia da Universidade, a preocupação com as especificidades de cada Departamento. A comissão teve um grande papel para lidar com a diversidade sócio-cultural e acadêmica.

Membro 3 – A comissão buscou lidar com toda essa diversidade, foi guardião do trabalho, das idéias, do esforço envidado para garantir a conclusão do trabalho. Foi um embate construtivo entre os membros da Comissão, quando da definição dos componentes curriculares e dos TEECs. Há também que se lembrar a questão legal; a certificação, conclusão do curso que temos prazos para realizar.

Q 2. (Pesquisadora) Que concepções de currículo a Comissão adotou no novo Projeto do Curso?

Membro 1 – A comissão procurou contemplar uma concepção possível, de consenso. Houve uma dificuldade para a comissão pensar nessa concepção, dado o caráter complexo do próprio currículo, a diversidade de concepções que cada um tem. Não é fácil pensar um currículo aberto, e muito menos implementá-lo.

Membro 2 – A comissão teve a preocupação de avançar para uma concepção mais progressista de currículo, sair da visão fragmentada, compartimentada para um currículo flexível, interdisciplinar. O grande problema que vejo é a operacionalização; há elementos, de fato, desafiadores como a questão de concepção dos professores sobre a pedagogia, da própria educação dentro de novos paradigmas. Mas o que queremos um currículo flexível, contemporâneo ou um currículo retrógrado, tradicional? Também temos que perceber a diferença entre o que foi concebido e o que é materializado na prática. Não temos a ilusão de fazer controle; delegar ao Colegiado que tem autonomia.

Membro 3 – Currículo é escolha, é inclusão/exclusão. Este currículo dá voz aos sujeitos/professores e garante a formação dos nossos estudantes. Queremos um currículo que ensine o aluno a ensinar, mas também a pensar sua própria prática, a gestão do seu processo formativo. Vejo o currículo como caixa de ferramentas que podem ser usadas, acionadas no momento necessário. O que cabe no currículo de formação inicial dentro do contexto que se vive? Se quer muita coisa. Mas o currículo construído foi o consenso possível.

Q 3. (Pesquisadora) Qual concepção de formação que a Comissão considera que referencia o novo currículo do Curso?

Membro 1 – A visão não é de formação generalista; o foco básico do currículo é a docência, como prescrevem as Diretrizes Curriculares aprovadas.

Membro 2 – Não dá para pensar a formação do docente sem pensar no pesquisador; a proposta de formação está permeada da pesquisa em todos os semestres.

Membro 3 – A formação que o currículo do Curso perspectiva para a o pedagogo contempla várias dimensões. Para tanto, necessita de vários saberes como pontua Tardif. Conferir uma citação deste autor na página 62 do Projeto Pedagógico do Curso.

Q 4. (Pesquisadora) O que busca o novo currículo na sua intencionalidade – formar o pedagogo, propriamente dito, ou o professor?

Membro 1 – Reafirmo que o foco é a docência, mas a tentativa é garantir o mínimo para que o pedagogo atue nas três áreas: docência, pesquisa e gestão. A comissão tem consciência que o currículo não vai dar conta de tudo isso. Mas a mudança está amparada ou orientada pelos aspectos legais.

Membro 2 – O docente é um gestor e um pesquisador; não concebo os três separados – docente, gestor, pesquisador; o desafio é a implementação do currículo. Como os atores vão vivenciar, experienciar esse novo currículo, compreender que currículo é esse; não permitir que os professores fragmentem.

Membro 3 - Formar o pedagogo professor que atue ou possa atuar nas várias atividades, não só na docência, mas tendo ela como base.

Q 5. (Pesquisadora) O currículo reestruturado assegura condições sólidas para o licenciado atuar nas três áreas: docência, gestão e pesquisa?

Membro 1 – A docência aparece diluída em todo o currículo; a pesquisa está muito bem proposta nos componentes de prática, as ementas levam a isso. A gestão, talvez, é a que menos aparece, depende também da concepção.

Membro 2 – A centralidade da docência é uma tendência atual – um olhar forte para a formação do professor. Diante das falácias sobre o curso de pedagogia pode ser que futuramente este currículo seja bombardeado, recharçado porque não traz uma concepção tecnicista de docência. O superpedagogo é uma imposição das DCN/2006 que tivemos que obedecer.

Membro 3 – Por que o enfoque agora é a docência? O movimento sobre a formação defende isso. Este currículo não traz uma concepção tecnicista de docência. A nossa proposta tentou romper com esta visão. A pesquisa está direcionada à educação; pesquisa entendida como prática pedagógica.

Q 5. (Pesquisadora) O que pode ser considerado inovador no novo currículo?

Membro 1 – O currículo traz como inovação os TEECs e a EAD. Não se pode negar que a Educação à Distância é uma realidade, e a academia não pode ignorá-la.

Membro 2 – Os TEECs devem permitir a diversidade e a flexibilidade do currículo, dos contextos, da formação e a autonomia dos colegiados do Curso. Eles são um paliativo para aliviar a angústia da formação generalista. A oferta desses componentes vai depender do corpo docente para trabalhar.

Membro 3 – Com os TEECs temos a possibilidade de aprofundar, verticalizar algum componente curricular. A educação à distância é um aspecto inovador no currículo, e a nossa universidade é credenciada para oferecer; ela dá flexibilidade na oferta e no desenvolvimento das disciplinas.

Anexos

A – Folder do Encontro – PROGRAD





UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
AUTORIZAÇÃO: DECRETO Nº 932/96, DOU 13/07/96 - RECONHECIMENTO: PORTARIA Nº 9399, DOU 01/04/97
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Encontro de Coordenadores do Curso de Pedagogia

Ano: 2008

Coordenação:

Profª. Eliene Barbosa – GERDE / PROGRAD

Profª. Didima Andrade – SAP / GERDE

Justificativa:

Considerando as exigências da Lei 9394/96, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e a urgência em ajustar a matriz curricular do referido Curso para atender às determinações supracitadas, faz-se pertinente a realização de tal encontro a fim de consolidarmos as discussões implementadas pelo coletivo.

Objetivos:

- Apresentar e discutir com os coordenadores de Colegiado e representantes do Curso de Pedagogia a versão final do projeto elaborado pela comissão de reformulação.
- Definir e Sistematizar a versão final dos ajustes.
- Encaminhar as decisões obtidas no encontro para aprovação do CONSEPE.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 AUTORIZAÇÃO: DECRETO ESTADUAL DOU 15.12.88 - RECONHECIMENTO: PORTARIA Nº 993/01, DOU 11.05.01
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Programação:

31.03.2008

• 8h30min – Abertura

Profª. Mônica M. Torres – Pró-Reitora de Graduação

• 9h30min – Apresentação da proposta

Prof.

• 10h30min – Lanche

• 11h – Discussão da proposta apresentada

• 12h – Almoço

• 14h – GT's – Grupos de trabalho (eixos)

• 16h30min – Apresentação dos resultados na plenária

• 17h30min – Encerramento

01.04.2008

• 8h30min – Relato das conclusões do dia anterior

• 9h30min – GT's (ajustes finais)

• 10h30min – Lanche

• 11h – Continuação de GT's

• 12h – Almoço

• 14h – Apresentação da versão final do projeto do Curso de
 Pedagogia

• 17h30min – Encerramento



UNEB – Universidade do Estado da Bahia
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
GERDE – Gerência de Desenvolvimento de Ensino

Encontro de Coordenadores do Curso de
Pedagogia – 2008

Hotel Vilamar – Amaralina, Salvador-BA

31/03 e 01/04/2008.

B – Memorando Circular nº 014/2008 – PROGRAD



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

AUTORIZAÇÃO: DECRETO Nº92937/88, DOU 18.07.88 - RECONHECIMENTO: PORTARIA Nº908/95, DOU 31.08.95

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO



DATA – 08/04/2008

MEMO CIRC. Nº. 014

PARA – Coordenadores dos Colegiados do Curso de Pedagogia.**ASSUNTO** – Videoconferência para discussão dos Ajustes Curriculares do Curso de Pedagogia.

Ilmo(a). Senhor(a),

Considerando a relevância das discussões do nosso último encontro nos dias 31/03 e 01/04/2008, em Salvador, e a exiguidade do tempo para conclusão do Projeto do Curso de Pedagogia, ficou acordada a urgência de um novo encontro para ampliarmos essa discussão a fim de socializarmos opiniões sobre a alteração das ementas.

Para concretização dessa atividade agendamos com o Instituto Anísio Teixeira – IAT uma videoconferência no dia 14/04/2008, das 14h às 18h.

Solicitamos de V.Sa. que dirija-se à sala da Rede Educação da sua cidade ou da cidade mais próxima para juntos discutirmos as propostas apresentadas.

Nesse encontro é importante ainda que V.Sa. possa socializar as ementas que foram/estão sendo elaboradas pelos diversos professores do Colegiado de Pedagogia.

Certos de sua presença, agradecemos.

Prof. Mônica Moreira de Oliveira Torres
Pró-Reitora de Ensino de Graduação


Prof. Eliene Maria da Silva Barbosa
Gerente de Desenvolvimento de Ensino

C – Memorando Circular nº 019/2008 – PROGRAD



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

AUTORIZAÇÃO: DECRETO Nº92937/86 DOU 18.07.86 - RECONHECIMENTO: PORTARIA Nº909/95, DOU 01.05.95

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO 

DATA - 05/05/2008

MEMO CIRC. Nº. 019

PARA – Coordenadores de Colegiado do Curso de Pedagogia
C/C – Secretaria Geral de Cursos

ASSUNTO – Matrícula no Curso de Pedagogia para o semestre letivo 2008.1.

Ilmo. Senhores,

Em atendimento às novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia e às demandas já identificadas pela própria comunidade acadêmica, encontra-se em processo de construção, para **implementação a partir de 2008.1**, o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia. Com este objetivo, várias reuniões foram feitas com os coordenadores de Colegiado de Curso e com uma comissão democraticamente eleita pelos pares. No período de 31 de março e 01 de abril de 2008 realizamos um novo encontro com o objetivo de apresentar e discutir as construções da comissão a fim de apreciá-las coletivamente e com o intuito maior de aprová-las. Dando continuidade aos trabalhos dessa construção coletiva de currículo, esta gerência organizou ainda uma videoconferência no dia 14/04 para proceder a elaboração e apreciação coletiva de algumas das ementas dos componentes curriculares.

Face ao exposto, foram muitas as ações organizadas em torno da elaboração do currículo do Curso de Pedagogia. Nesse momento, este projeto encontra-se em processo de redação definitiva e realização de pequenos ajustes finais para posterior encaminhamento ao CONSEPE.

Considerando que a matrícula para os alunos aprovados no Vestibular 2008.1 será realizada no período de 12 e 13 de maio, assim como a não aprovação do projeto, faz-se necessário observar a orientação abaixo indicada:

Oferecer componentes curriculares do Eixo: “Formação de Pedagogos(as): Educação e Abordagens Sócio-culturais” (conforme matriz curricular parcial em anexo), independente desses componentes serem do primeiro ou do segundo semestre.

Certos de contar com o empenho e compromisso de todos, agradecemos.

Profª. Mônica Moreira de Oliveira Torres
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Profª. Eliene Maria da Silva Barbosa
Gerente de Desenvolvimento de Ensino

D - Memorando Circular nº 087/2008 – PROGRAD



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

AUTORIZAÇÃO: DECRETO Nº92937/86, DOU 18.07.86 - RECONHECIMENTO: PORTARIA Nº909/95, DOU 01.08.95

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO



DATA – 21/10/2008

MEMO CIRC. Nº. 087

PARA – Coordenadores de Colegiados do Curso de Pedagogia.
C/C – Secretaria Geral de Cursos, Secretarias Acadêmicas dos Departamentos.

ASSUNTO – Matrícula no Curso de Pedagogia para o semestre letivo 2008.2.

Prezados(as) Senhor(as),

A Comissão de elaboração do novo projeto de Pedagogia vem trabalhando na redação final do Projeto Pedagógico do Curso. Considerando a necessidade de orientar os Colegiados do Curso na matrícula 2008.2, listamos abaixo algumas instruções que deverão ser observadas:

1. **O Seminário Interdisciplinar de Pesquisa** é parte da carga horária total do Componente **Pesquisa e Prática Pedagógica I, II, III e IV**, portando a caderneta deve ser confeccionada com uma carga horária de 75 horas (60 horas para a discussão dos temas da ementa do componente e 15 horas para a realização do Seminário Interdisciplinar de Pesquisa). O seminário, dessa forma, é o ponto de culminância do componente Pesquisa e Prática Pedagógica.
2. Ofertar componentes curriculares dentro do eixo **“Formação de Pedagogos(as): Educação e Abordagens Sócio-Culturais”** (conforme matriz curricular em anexo), independente de estes serem do primeiro ou do segundo semestres.

Em tempo, encaminhamos também, em anexo, as ementas dos componentes curriculares, definidas em videoconferência realizada no dia 14 de abril de 2008 nas salas da Rede Educação.

Agradecemos pela atenção e nos colocamos à inteira disposição para quaisquer esclarecimentos.

Profª. Mônica Moreira de Oliveira Torres
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Profª. Eliene Maria da Silva Barbosa
Gerente de Desenvolvimento de Ensino



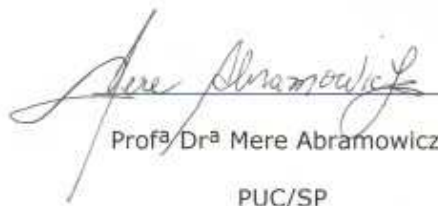
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Pós-Graduação em Educação (Currículo)

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresento.....*Marilde Quiroz Guedes*.....
aluno (a) Regular do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Currículo da PUC/SP, nível *Doutorado*....., do **Grupo de Pesquisa
de Currículo e Avaliação da Profª Drª Mere Abramowicz**, que
estuda a Reforma Curricular do Ensino Superior e pretende levantar
dados para este trabalho.

Desde já agradeço sua colaboração.

São Paulo,*29*..... de*junho*..... de 2009.


Profª Drª Mere Abramowicz
PUC/SP



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CONSEPE)

RESOLUÇÃO Nº. 1069/2009

Publicada no D.O.E. de 26-05-2009, p.16

Aprova as alterações curriculares do Curso de Pedagogia dos campi VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XV, XVI e XVII e dá outras providências.

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CONSEPE), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no uso de suas atribuições legais e regimentais, com fundamento no Art. 15, Inciso VII combinado com o Art. 13, § 4º do Regimento Geral da UNEB, *ad referendum* do Conselho Pleno, e tendo em vista o que consta do Processo nº 0603090063096, após parecer da relatora designada com aprovação,

RESOLVE:

Art. 1º. Aprovar as alterações curriculares para o Curso de Pedagogia nos Departamentos acima indicados.

Art. 2º. As alterações de que trata o artigo precedente referem-se à adequação do referido Curso à legislação vigente, especificamente no tocante a inserção e exclusão de componentes curriculares, modificações de ementas, alteração de sua denominação e de carga horária.

Parágrafo Único- A denominação do curso é Pedagogia e sua carga horária total é de 3.470 (três mil quatrocentos setenta) horas.

Art. 3º. Determinar que as alterações curriculares constantes deste processo contemplem os alunos ingressos a partir do semestre letivo 2008.1.

Art. 4º. Compete ao Colegiado do Curso proceder às providências necessárias para o funcionamento didático-pedagógica do curso.

Art. 5º. Esta Resolução entra em vigor a partir de sua publicação.

Gabinete da Presidência do CONSEPE, 25 de maio de 2009.

Lourivaldo Valentim da Silva
Presidente do CONSEPE

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](#)