

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

REINALDO APARECIDO TENÓRIO

**UMA REFLEXÃO SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA FE/UNICAMP TOMANDO POR BASE SUA
REFORMA DE 2008**

CAMPINAS
2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

REINALDO APARECIDO TENÓRIO

**UMA REFLEXÃO SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA FE/UNICAMP TOMANDO POR BASE SUA
REFORMA DE 2008**

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da UNICAMP, para obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia, sob
orientação da profa. Dra. Maria do Carmo
Martins.

CAMPINAS
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

T258r Tenório, Reinaldo Aparecido, 1970-
Uma reflexão sobre o currículo do curso de Pedagogia
da FE/UNICAMP tomando por base sua reforma de 2008 /
Reinaldo Aparecido Tenório. – Campinas, SP: [s.n.],
2011.

Orientador: Maria do Carmo Martins.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Currículos. 2. Formação docente. 3. Pedagogia. 4.
Educação. 5. Rizoma. I. Martins, Maria do Carmo. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

12-024-BFE

Agradecimentos

Agradeço imensamente a paciência da minha orientadora, profa. Dra. Maria do Carmo Martins, que soube conciliar em todos os momentos o bom humor com a seriedade necessária a um processo de orientação. Carminha, muito obrigado, de coração!

Agradeço também a Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira que tão prontamente aceitou o convite para ser a segunda leitora do presente trabalho, o que me deixou feliz e honrado.

O muito obrigado também a Profa. Dra. Ângela Soligo, ao Prof. Dr. Silvio Gallo e à Pedagoga da Coordenação de Pedagogia da FE, Luciane Grandin pela disponibilidade de conversarem comigo durante a elaboração do presente trabalho. As informações e comentários ajudaram a compor o conteúdo do presente trabalho, elucidando diversos pontos que para mim pareciam obscuros.

Resumo

O presente trabalho, que tem por título “Uma reflexão sobre o currículo do curso de pedagogia da FE/UNICAMP tomando por base sua reforma de 2008” busca elementos que possa responder à seguinte problematização: Por que o curso de pedagogia da FE/Unicamp, mesmo sendo esta uma Universidade de ponta, com todos seus professores intelectuais tem um currículo tradicional, formatado em disciplinas fragmentadas?

A busca por possíveis respostas ao problema levantado passa pela abordagem de dois paradigmas da construção do conhecimento: um ilustrado pela metáfora da árvore, que trata a construção do conhecimento de forma hierarquizada e compartimentalizada em disciplinas e outro ilustrado pela metáfora do rizoma, que se contrapõe ao anterior.

O trabalho é articulado em três capítulos. O primeiro traz um panorama histórico do curso de pedagogia e o segundo e terceiro capítulos abordam as dificuldades de se operar a implantação do currículo, sendo escritos a partir da leitura de dados coletados sob a lente discente e sob a lente docente respectivamente.

O objetivo deste trabalho, portanto, consiste em apontar razões que fazem o curso de Pedagogia, numa instituição de vanguarda como a FE/UNICAMP ter um currículo formatado em disciplinas, numa concepção tradicional de grade curricular.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I -O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: um panorama histórico..	09
O curso de Pedagogia na UNICAMP: Origem e reformulações.....	21
CAPÍTULO II - O CURRÍCULO 2008: Uma perspectiva discente.....	25
O conjunto das disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógicas.....	35
O conjunto de disciplinas referentes aos estágios supervisionados.....	36
O conjunto das demais disciplinas do curso: panorama de alguns semestres.....	37
CAPÍTULO III - O FORUM DE AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA 2008.....	44
As contribuições do eixo 1: Uma introdução.....	44
As dificuldades apontadas em um currículo em permanente construção.....	48
O fazer coletivo da docência.....	49
Estágio na formação profissional.....	53
Período integral – uma diferenciação na formação.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	60

INTRODUÇÃO

Para o presente estudo foram utilizadas como fontes primárias: 1) o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da FE/Unicamp, 2) as atas da Congregação disponíveis no sítio da Faculdade de Educação, 3) os catálogos do curso de Pedagogia dos anos 2007 e 2008, disponíveis no sítio da DAC – Diretoria Acadêmica da Unicamp, 4) os documentos produzidos pelo fórum de avaliação do currículo 2008 e as gravações das falas realizadas pelos debatedores do mesmo, 5) anotações feitas por mim das discussões ocorridas nas semanas de avaliação do curso em sala de aula, ao longo dos quatro anos de curso: 2008 (ano de ingresso da 1ª turma matriculada no novo currículo, na qual me incluo como estudante), até 2011, ano de formatura da respectiva turma.

Nortearam também a escrita do presente trabalho além da tradicional e necessária pesquisa bibliográfica, anotações das falas de diversos professores sobre o novo currículo e suas opiniões sobre o curso, expressas no decorrer das aulas ao se focar uma ou outra concepção de conteúdo que estava sendo trabalhado no momento. Como exemplo dessas opiniões, cabe citar a fala de uma professora ainda no 1º semestre do curso que nos dizia que Educação é mais abrangente que Pedagogia e que, portanto, a Faculdade de Educação não se restringe ao curso de Pedagogia assim como a Pedagogia não se restringe à Educação na área escolar.

Sem entrar no mérito do teor da fala da professora, em conversas com meus colegas de turma, pude perceber que vários deles, assim como eu, interpretaram na forma como a fala se deu, um ar de menosprezo ao curso, o que de início já nos fez perceber, ainda calouros, a existência de diferentes concepções de Pedagogia,

concepções essas não explicitadas de forma clara, mas veladas nos discursos de determinados professores¹.

Inicia-se com este fato o meu desejo de compreender melhor o curso que me propunha a estudar e entender melhor também a forma como foi construída a grade curricular do currículo ao qual estávamos sendo submetidos, pois era evidente a existência de dificuldades para operacionalizar o oferecimento de algumas disciplinas, notadamente as interdepartamentais, com alguns professores deixando claro que estavam ali não por vontade própria, mas atendendo a uma solicitação da coordenação de curso e/ou de seu departamento, em virtude de um novo currículo que, por ser novo, necessitava ainda de algumas definições na visão desses mesmos professores.

A idéia de se fazer um registro sistemático sobre os comentários dos professores que diziam respeito à implementação do novo currículo e das percepções expressas pela turma com relação ao mesmo durante as avaliações de curso surgiu a partir da proposta apresentada logo no primeiro dia de aula da disciplina de História da Educação I, ainda no primeiro semestre do curso, como seu trabalho final.

Tal trabalho consistia na elaboração de um diário da disciplina, em que relatávamos o que fora estudado em determinada aula, qual nossa apreensão em relação ao assunto, como o que estudamos contribui para nossa prática cotidiana, tanto no aspecto profissional como no nosso processo de formação. A formatação e o conteúdo selecionado para o referido diário era de nossa livre escolha.

A partir desses escritos e tendo o desejo de compreender melhor o campo da pedagogia e o currículo do curso, como já escrito anteriormente, comecei uma espécie de diário sobre o tema em questão, pensando na minha formação enquanto profissional.

¹ Não temos nesse trabalho a pretensão de fazer a análise dos discursos docentes em sala de aula a respeito do tema objeto de estudo, contudo, as percepções dessas falas aqui trabalhadas tem por fundamentação teórica a obra Estética da criação verbal de Bakhtin, traduzida a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira.

A decisão de elaborar o trabalho de conclusão de curso versando sobre este tema só veio mais tarde ao cursar a disciplina Escola e Currículo. Ao mesmo tempo, noutra disciplina, eu elaborava o meu projeto de pesquisa. Fazer uma associação entre essas duas disciplinas em minhas reflexões sobre o curso foi apenas uma questão de tempo.

Ao sistematizar um trabalho de final de curso, precisamos encontrar uma questão que norteie nossos estudos, isto é, uma problematização. O que me inquietava naquele momento, que poderia dar sentido a uma pesquisa sobre o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp? Recordei-me então dos estudos sobre Deleuze na disciplina de Filosofia da Educação III e de sua crítica sobre a percepção de que o conhecimento se constrói segundo o paradigma da árvore. Para Deleuze, o processo de construção do conhecimento pode ser melhor compreendido através do paradigma dos rizomas.

Buscando recuperar os conceitos defendidos por Deleuze, recorri a Gallo (2003: pág. 85/86), que assim introduz o assunto:

No ensino contemporâneo, sofremos da excessiva compartimentalização do saber. A organização curricular das disciplinas as coloca como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade.

A citação acima traduz a minha percepção do curso no momento em que eu tinha pela frente a definição do meu objeto de pesquisa para o TCC.

A grande quantidade de leituras sugeridas pelos diferentes professores, que não guardavam complementaridade entre si, dava-me a sensação (não sei se verdadeira ou não) de tempo perdido, de um desconforto o qual eu não conseguia explicar.

Ao mesmo tempo em que existia tal desconforto, existia a pergunta se era possível imaginar uma situação diferente.

Tornou-se significativo para mim, neste momento, as diferenças entre as concepções de construção do conhecimento citadas acima: do paradigma arbóreo e do paradigma rizomático.

Ainda recorrendo a Gallo (2003, pág. 88/89), este autor assim reproduz tais concepções:

A metáfora tradicional da estrutura do conhecimento é a arbórea: ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), como um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade. (...) o paradigma arborescente representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas.

Quando adotamos tal concepção como verdadeira encontramos uma justificativa, do ponto de vista teórico, para nós mesmos e para os outros do porquê se formatar o currículo por disciplinas no modelo tradicional como conhecemos. Contudo, esta pode não ser a única razão para tal defesa. O currículo formatado por disciplinas

pode se dar por outras razões que procuraremos apontar ao longo do presente trabalho, constituindo este o objetivo desta pesquisa.

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos. (GALLO, 2003, pág. 93)

Ao tomarmos contato com uma forma diferente de pensarmos como se constrói o conhecimento, passamos a nos questionar sobre a melhor forma de organizá-lo de modo a socializá-lo.

A questão a que me propunha investigar então era: Por que professores de uma universidade de ponta como a Unicamp, todos intelectuais, não pensam um currículo de pedagogia para além do tradicional, isto é, para além do formato fragmentado de disciplinas?

Um questionamento dessa natureza se justifica pela qualidade dos profissionais que congregam o corpo docente da Faculdade de Educação da

Universidade Estadual de Campinas, que é reconhecida como uma das melhores Universidades do país.

E, justamente pela qualidade que representam, são tidos como intelectuais, na percepção descrita por Morin (1998: pág. 81), para quem

Com efeito, a noção de intelectual não pode reduzir-se a uma categoria socioprofissional; ao contrário, ela perpassa as categorias: muitos escritores, artistas, universitários, cientistas, advogados consideram-se e são considerados exclusivamente como escritores, artistas, universitários, cientistas, advogados; outros, consideram-se e são considerados como intelectuais porque intervêm na vida pública, seja pelo ensaio, pelo artigo de jornal, seja em função de uma tribuna política. (MORRIN,1998: pág. 81)

Por esta concepção, o corpo docente do curso de Pedagogia da FE constitui-se em um corpo de intelectuais, à medida que todos são atuantes em sua área de docência, com publicações em revistas especializadas, de livros, colaboradores na elaboração de políticas públicas e agentes sociais e políticos prontos a atuarem como formadores de opinião nos mais relevantes temas da vida em sociedade.

Amadurecendo com minha orientadora a problematização decorrente do objeto de pesquisa pretendido, chegamos à conclusão que antes de entender por que esses profissionais, intelectuais que são não pensam um currículo do curso de Pedagogia para além de uma formatação fragmentada em disciplinas, precisávamos entender por que tais profissionais defendem e articulam tais currículos.

A questão a ser respondida então, a partir desse novo olhar é: **Por que o curso de Pedagogia da FE/Unicamp, mesmo sendo esta uma universidade de ponta, com**

todos seus professores intelectuais tem um currículo tradicional, formatado em disciplinas fragmentadas?

Na busca de pistas que nos permitissem refletir sobre possíveis respostas a esta pergunta, estruturamos o presente trabalho em um percurso que perpassa por três pontos distintos, aqui descritos em formas de capítulos.

O primeiro capítulo versa sobre um panorama histórico do curso de pedagogia, iniciando com as escolas normais e encerrando com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso promulgadas em 2006, o que nos dá a pista de que o curso de pedagogia ainda está em busca de consolidar sua identidade.

O segundo capítulo apresenta a nova grade curricular do curso de Pedagogia da FE e a percepção discente sobre a mesma, versando sobre as dificuldades de implementação de tal grade, o que nos dá uma segunda pista de resposta à nossa problematização: a dificuldade de um trabalho interdisciplinar em virtude da não exequibilidade de um trabalho docente coletivo.

O terceiro capítulo reforça tais percepções, mas sobre a ótica docente a partir das discussões ocorridas no fórum de avaliação do novo currículo, organizado pela Coordenação do Curso de Pedagogia. O diferencial entre os dois capítulos está na metodologia utilizada. Enquanto o capítulo dois é escrito tomando por base o discurso discente e docente na perspectiva deste pesquisador tendo por fonte primária as anotações pessoais ao longo do curso, além de outras já citadas no início da presente introdução, o capítulo três traz a leitura docente apresentada no Fórum de Avaliação do novo Currículo do Curso de Pedagogia realizado em 2011, a partir dos seguintes registros documentais: atas das assembléias de curso, cuja redação oficial é dada pela pedagoga da FE; questionário estruturado aplicado aos alunos concluintes em 2011 que estudaram sob a égide do novo currículo, sendo 20 o número de respondentes e de

transcrição literal da fala de alguns professores, nominados no respectivo capítulo, gravadas por este pesquisador durante o evento. O importante a se frisar é que as conclusões em ambos os capítulos, que pese a diferença de perspectiva adotada, são muito próximas uma da outra, o que penso dar às percepções aqui relatadas a necessária legitimidade.

CAPÍTULO I

O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: um panorama histórico

Para discorrermos sobre a história do curso de Pedagogia no Brasil, necessariamente tem-se de discorrer sobre a história das escolas normais, uma vez que o curso de pedagogia inicialmente visava a formação de professores para tais escolas.

Sobre essas escolas, Tanuri (2000, pág. 65), citando diversos outros autores nos informa que

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infra-estrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. A frequência foi reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independentemente de concurso. Nessas condições, tais escolas foram freqüentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império.

Como podemos depreender da citação acima, a pedagogia antes de se constituir como curso de nível superior, era uma matéria de ensino escolar ministrada nas escolas normais, ainda que com caráter essencialmente prescritivo, podendo receber por vezes a nomenclatura de Métodos de Ensino.

Noutra passagem de seu texto, a autora ainda nos apresenta algumas hipóteses sobre a baixa procura pelas primeiras escolas normais, demonstrando-nos a baixa valorização da educação escolar por parte da sociedade à época, em um contexto de economia agrária e dependente do trabalho escravo

Provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras. Tais fatores, ao mesmo tempo causas e conseqüências do insucesso das primeiras escolas normais, refletiam o estado pouco animador da instrução pública provincial. A sociedade de economia agrária e dependente do trabalho escravo não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar. (Tanuri, 2000 pág. 65)

Se o desprestígio da profissão de professor de primeiras letras ajuda a explicar a pouca procura pelas escolas normais em seu início, procura essa suprida mais à frente pelo gênero feminino, inclusive com a destinação de órfãs institucionalizadas para o

magistério visando seu encaminhamento profissional como alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico, a escassez da bibliografia pedagógica no Brasil nesse momento histórico (segunda metade do século XIX), ajuda a explicar a reduzida formação profissional das escolas normais, também naquele momento histórico. Tal quadro só vai se alterar a partir de 1882, com a publicação dos pareceres de Rui Barbosa, quando a bibliografia pedagógica brasileira entra numa fase mais fértil (Tanuri, 2000).

O Decreto 7.247, de 19/04/1879, conhecido como “Reforma Leôncio de Carvalho”, continha a primeira proposta do Império relativa às escolas de formação de professores, servindo de modelo a algumas províncias e mesmo à primeira escola normal pública que se instalou na Corte em 1880, apontando tal reforma para uma maior complexidade do currículo. Contudo, coube à República a tarefa de desenvolver qualitativa e quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário (Tanuri, 2000).

Influenciaram nesse desenvolvimento as filosofias científicas, baseadas no papel disciplinar e metodológico atribuído às ciências e a importância que elas passaram a ganhar nos currículos. A reforma paulista realizada em 1890, conduzida por Caetano de Campos, ampliou a parte propedêutica do currículo da escola normal (Tanuri, 2000).

Por volta do final dos anos 20 do século XX, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando articulação com o curso secundário. Contudo,

Apesar da separação do curso normal em ciclos de formação geral e profissional, introduzida em algumas reformas, e da considerável ampliação dos estudos pedagógicos, a escola normal chegou ao final

da Primeira República com um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo. Críticas a esse perfil, que fazia das escolas normais uma espécie de “ginásios mal aparelhados” para moças, aparecem com frequência nos anos 20. A medida que visava a transformar a escola normal numa instituição de caráter estritamente profissional, excluindo de seu currículo o conteúdo propedêutico e exigindo como condição para ingresso o secundário fundamental, seria adotada pelos diversos estados depois de 1930. (Tanuri, 2000, pág. 72)

No rol das transformações das escolas normais a partir de 1930, destacam-se as reformas das escolas do Distrito Federal de 1932 realizada por Anísio Teixeira, e a de São Paulo, denominada Instituto de Educação “Caetano de Campos”:

A reforma transforma a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, constituído de quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório, com um), Escola Primária e Jardim-da-Infância. As três últimas eram utilizadas como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino, dada a importância das atividades de pesquisa e experimentação no âmbito das diversas disciplinas (Vidal, 1995 *apud* Tanuri, 2000, pág. 73).

Em 1935, a Escola de Professores foi incorporada à então criada Universidade do Distrito Federal, com o nome de Faculdade de Educação, o que perdurou até 1939,

quando tal Universidade foi extinta e a Escola de Professores voltou a ser integrada ao Instituto de Educação.

Com relação às mudanças ocorridas em São Paulo, Tanuri (2000, pág. 73) assim nos informa:

À semelhança de seu congênere do Distrito Federal, o Instituto de Educação de São Paulo, pela sua Escola de Professores, foi incorporado em 1934 à Universidade de São Paulo, passando a responsabilizar-se pela formação pedagógica dos alunos das diversas seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que pretendessem licença para o magistério. A desvinculação só se dá em 1938, com a criação da Secção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, transferindo-se os catedráticos do Instituto para a nova seção.

Tanuri (2000) aponta-nos que foram nessas circunstâncias que tiveram origem os estudos pedagógicos de nível superior no Brasil, citando Antunha (1974) como um dos autores que relacionam a essa origem o desprestígio dos estudos superiores de educação em nosso país.

De fato, Antunha (1974, pág. 102) afirma que

Tanto o decreto 5.846 quanto o Código de Educação deram uma estrutura híbrida ao Instituto de Educação (de nível normal e superior ao mesmo tempo), o qual passou a fazer parte do ensino superior ‘exclusivamente por sua escola de professores’, o que certamente não lhe permitiu emparelhar-se, de imediato, em termos de prestígio e de aceitação, com as tradicionais escolas superiores mantidas pelo Estado. Embora fosse também uma escola superior profissional, o seu caráter misto (normal e superior), a sua situação de transitoriedade e

o tipo de profissionais que se propunha formar (e que indiscutivelmente não eram, na época, tão conceituados), não lhe permitiam ombrear-se com as outras escolas superiores de São Paulo.

Entendido a origem do curso superior de pedagogia no Brasil e visto que o mesmo não nasce em berço esplêndido, passemos a discorrer sobre a trajetória do mesmo, em uma perspectiva “oficial”, sempre mais otimista.

Segundo relatório do Parecer CNE/CP 5/2005 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, elaborado pelas relatoras Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, no Brasil, o curso de Pedagogia, ao longo de sua história, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípuos os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional.

Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, o curso de pedagogia foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação” (Parecer CNE/CP 05/2005: pág. 2). Estes eram, à época, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios.

Ainda segundo o parecer acima citado, a padronização do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1” (idem), pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química.

Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino.

O então curso de Pedagogia dissociava o campo do que as relatoras chamaram de “ciência Pedagogia” (pág. 3), do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente. Ressalta-se, ainda, que aos licenciados em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário, o que corresponderia nos dias de hoje do sexto ao nono ano do ensino fundamental (tais licenciaturas corresponderiam à extinta licenciatura curta).

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado formava-se o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial - normal rural, ou no segundo. Com o advento da Lei nº 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/1962, manteve-se o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia. Em 1961, fixara-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. Esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional.

Regulamentada pelo Parecer CFE nº 292/1962, a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar,

Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado. Mantinha-se, assim, a dualidade, bacharelado e licenciatura em Pedagogia, ainda que, nos termos daquele Parecer, não devesse haver a ruptura entre conteúdos e métodos, manifesta na estrutura curricular do esquema 3+1. A Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968, facultava à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.

Em 1969, o Parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº 2, que dispunham sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, indicavam como finalidade do curso preparar profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. A Resolução CFE nº 2/1969 determinava que a *formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado*. Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados magistério de 2º grau e, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização.

No processo de desenvolvimento social e econômico do país, com a ampliação do acesso à escola, cresceram as exigências de qualificação docente, para orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas. De outra parte, a complexidade organizacional e pedagógica, proporcionada pela

democratização da vida civil e da gestão pública, também trouxe novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional. Logo, a formação para a docência, para cargos de direção, assessoramento as escola e aos órgãos de administração dos sistemas de ensino foi valorizada, inclusive nos planos de carreira. Em todas estas atividades os licenciados em Pedagogia provaram qualificação.

Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na Educação Pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau.

O curso de Pedagogia, desde então, foi amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos.²

Importa ainda considerar, e nos chama a atenção para isto as relatoras do Parecer CNE/CP 05/2005, a evolução das trajetórias de profissionalização no magistério das séries iniciais do Ensino de 1º Grau.

Durante muitos anos, a maior parte dos que pretendiam graduar-se em Pedagogia eram professores primários, com alguma ou muita experiência em sala de aula. Assim, os professores das escolas normais, bem como boa parte dos primeiros supervisores, orientadores e administradores escolares haviam aprendido, na vivência do dia-a-dia como docentes, sobre os processos nos quais pretendiam vir a influir, orientar, acompanhar, transformar. À medida que o curso de Pedagogia foi se tornando lugar preferencial para a formação de docentes das séries iniciais do Ensino de 1º Grau, bem como da Pré-Escola, crescia o número de estudantes sem experiência docente e

² Uma discussão mais aprofundada sobre a formação no curso de Pedagogia é feita por Giseli Barreto da Cruz, no capítulo I da obra Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais.

formação prévia para o exercício do magistério. Essa situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática.

Em consequência, o curso de Pedagogia passou a ser objeto de severas críticas, que destacavam o tecnicismo na educação, fase em que os termos pedagogia e pedagógico passaram a ser utilizados apenas em referência a aspectos metodológicos do ensino e organizativos da escola. Segundo as relatoras do parecer CNE/CP 05/2005, alguns críticos do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral, entre eles docentes sem ou com pouca experiência em trabalho nos anos iniciais de escolarização, entretanto responsáveis por disciplinas “fundamentais” destes cursos, entendiam que a prática teria menor valor. Ponderavam que estudar processos educativos, entender e manejar métodos de ensino, avaliar, elaborar e executar planos e projetos, selecionar conteúdos, avaliar e elaborar materiais didáticos eram ações menores. Já outros críticos, estudiosos de práticas e de processos educativos, desenvolveram análises, reflexões e propostas consistentes, em diferentes perspectivas, elaborando corpos teóricos e encaminhamentos práticos. Fundamentavam-se na concepção de Pedagogia como práxis, em face do entendimento que tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática.

Sob esta perspectiva, firmaram a compreensão de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. (Parecer CNE/CP 05/2005)

O movimento de educadores, em busca de um estatuto epistemológico para a Pedagogia, contou com adeptos de abordagens até contraditórias. Disso resultou uma ampla concepção acerca do curso de Pedagogia incluída a de que a docência, nas séries

iniciais do Ensino Fundamental e também na Pré-Escola, passasse a ser a área de atuação do egresso do curso de Pedagogia, por excelência. Desde 1985, é bastante expressivo o número de instituições em todo o país que passaram a oferecer essas habilitações na graduação.

O reconhecimento dos sistemas e instituições de ensino sobre as competências e o comprometimento dos Licenciados em Pedagogia, habilitados para o magistério na Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental é evidente, inclusive pelo quantitativo de formadas (os) e formandas(os) em Pedagogia, em diferentes habilitações, que se dirigem ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para solicitar apostilamento em seus diplomas, com vistas ao exercício da docência nestas etapas. A justificativa para essa solicitação é a de que os estudos feitos para a atuação em funções de gestão tanto administrativa quanto pedagógica de instituições de ensino, como para o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de processos educativos escolares ou não, tiveram suporte importante de conhecimentos sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Ocorre que como retratado no próprio Parecer CNE/CP n.º 5/2005, à página 5,

Coincidentemente, tem crescido o número de licenciados em outras áreas do conhecimento, buscando formação aprofundada na área de gestão de instituições e de sistemas de ensino, em especial, por meio de cursos de especialização. Sem desconhecer a contribuição dos cursos de Pedagogia, para a formação destes profissionais e de pesquisadores na área, não há como sustentar que esta seja exclusiva do Licenciado em Pedagogia. Por isso, há que se ressaltar a importância de, a partir de agora, pensar a proposta de formação dos especialistas em Educação, em nível de pós-graduação, na trilha conceptual do curso de Pedagogia como aqui explicitada.

O que percebemos com a citação acima é uma tentativa de deslocamento da formação do especialista da educação para o nível da pós-graduação *latu-sensu*, enquanto que na graduação se formaria o docente.

Confirma este pensamento outro trecho do parecer, onde se afirma que

Com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior, não é demais enfatizar que o curso de graduação em Pedagogia, nos anos 1990, foi se constituindo como o principal *locus* da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País. (pág. 5)

Esta pretensão contida no parecer faz sentido se analisarmos os fatos a partir do fim das habilitações e se levarmos em consideração que a idéia de especialista só faz sentido de fato na pós-graduação. A graduação como formação inicial não tem, ou pelo menos não deveria ter, a pretensão de formar o especialista em alguma área.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, promulgada em 2006, traz a docência como base de formação para o Pedagogo, o que não é consenso entre os que pensam o campo da Pedagogia.

Cruz (2011: pág. 59/60), citando Nascimento (2006) assim se refere as divergências em torno deste ponto:

Em boa parte dos debates desencadeados (...), ficou patente que as divergências, principalmente aquelas em torno da docência como base de formação, dividem frontalmente o campo da Pedagogia em

duas posições principais, tal como identifica Nascimento (2006). Para esta autora, existe uma posição a favor de que a espinha dorsal do curso seja a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, defendida pelo movimento dos educadores que se aglutinam em torno da ANFOPE; e uma outra posição, que se opõe a essa perspectiva, propondo que a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos sejam assumidas como a base de identidade profissional do pedagogo, defendida por Pimenta e Libânio (...).

Essas divergências que aparecem no cenário nacional no campo da Pedagogia, também vão estar presentes no interior da Faculdade de Educação da Unicamp, onde prevalece a posição da ANFOPE, mas não sem resistências, por vezes não explícitas, mas subentendidas nas dificuldades de se operacionalizar a grade curricular proposta, como veremos nos capítulos II e III.

O curso de Pedagogia na UNICAMP: Origem e reformulações

O curso de Pedagogia da FE/UNICAMP iniciou suas atividades em 1974, sendo organizado em três habilitações: Orientação Educacional; Administração Escolar e Supervisão Escolar. (Continho (2002), Almeida (2007)).

Já em 1977, quando do seu reconhecimento, além das três habilitações citadas anteriormente, o curso contava também com a habilitação de Magistério das disciplinas especializadas do Ensino de 2º Grau (Almeida, 2007), continuando, contudo, com um viés voltado essencialmente para a formação do especialista em educação

A guinada de um viés voltado para uma formação essencialmente de um profissional especialista para um viés de formação que leve em consideração a docência

como base ocorre com a reforma curricular de 1992, que estabelece como habilitação obrigatória o magistério das séries iniciais do 1º grau, ficando livre para o aluno a escolha da segunda habilitação.

Com a reforma curricular de 1992, além da habilitação obrigatória mencionada anteriormente, o aluno poderia optar como uma segunda habilitação por Administração Escolar, Supervisão Escolar ou ainda Magistério para educação pré-escolar e Educação Especial.

O viés da docência como base para a formação do pedagogo no curso de Pedagogia da FE/UNICAMP se confirmou com a reformulação curricular de 1998. Esta reforma, dentre outras alterações extinguiu as habilitações existentes até então, formando o aluno com uma visão global de todo o trabalho pedagógico e administrativo que ocorre na escola, o que o habilitaria a exercer as várias funções no espaço escolar, e não somente aquele que lhe era conferido pela habilitação escolhida nos moldes dos currículos anteriores.

Outra alteração significativa com a reforma de 1998 foi a redução do curso de 4 anos e meio para 4 anos de estudos necessários a conclusão e formação por parte do aluno.

Almeida (2007), que foi membro integrante da coordenação do Centro Acadêmico no ano de 2002 e que se formou na Unicamp sob a égide da grade curricular implantada em 1998, assim comenta algumas das modificações realizadas:

Para garantir a visão integradora entre teoria e prática e a quebra com a fragmentação na formação do pedagogo a proposta de Núcleos Temáticos talvez tenha sido a maior ousadia da proposta, juntamente com a aposta no trabalho coletivo e interdisciplinar, já que as diversas áreas poderiam ser abordadas em forma de Núcleos (NT) e estes

juntamente com o trabalho coletivo propiciariam espaço para uma visão integrada do trabalho pedagógico, eliminando as divisões e fragmentações entre as diferentes áreas e espaços em que se desenvolve o trabalho educativo. (pág. 47)

Esses Núcleos Temáticos, depois de implantados pela nova grade curricular do curso, foram batizados por professores e alunos como “núcleos traumáticos”, dada a dificuldade de colocá-los em prática, o que acabou por levá-los a extinção com a reforma curricular de 2008.

Ainda a respeito dos Núcleos Temáticos, Coutinho (2002) relata as divergências quanto à adoção dessa forma de organização curricular. Segundo a autora, o DECISAE (Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação), hoje DECISE (Departamento de Ciências Sociais e Educação), assim se manifesta a respeito:

As propostas de núcleos temáticos, em nome da interdisciplinaridade, não pode dissolver as especificidades das diversas áreas de conhecimento. (...) ...os departamentos são ‘loci’ que definem os campos de conhecimentos (nas disciplinas obrigatórias, eletivas e nos módulos). (COUTINHO, 2002: 92)

Relatando sua experiência na condição de aluna do curso, a autora afirma que

Na minha experiência como aluna desse curso, posso identificar essa tensão no interior da Faculdade de Educação em relação aos Núcleos Temáticos, No segundo semestre de 2001 (primeira vez que se daria, efetivamente, a prática de Núcleos Temáticos) teriam que ser

oferecidos vários núcleos para que os alunos escolhessem aquele que fosse de seu interesse. No entanto, o que aconteceu é que somente 01 (um) Núcleo foi oferecido dentre 10 (dez) propostos pois a grande maioria dos docentes se recusou a oferecer.

Se a criação dos Núcleos Temáticos foi a maior ousadia da proposta de reformulação do currículo de Pedagogia de 1998, como afirmou Almeida (2007) então pode-se afirmar que tal reformulação não atingiu o sucesso esperado, como nos mostrou Coutinho (2002).

As diversas reformulações pelas quais passou o curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, modificou a sua formatação, ora reduzindo o tempo de integralização do curso, caso da reformulação de 1998, ora modificando a estrutura curricular via grade de disciplinas, ora modificando ou mesmo extinguindo habilitações. Contudo, a forma como o curso é estruturado não se altera, isto é, o curso permanece baseado sempre em disciplinas e estas por sua vez, permanecem sempre estruturadas numa seqüência que segue determinada lógica.

CAPÍTULO II

O CURRÍCULO 2008: Uma perspectiva discente

A necessidade de alterações no currículo do curso de pedagogia, em vigor desde 1988, é apontada no Projeto Político Pedagógico do curso, o qual se consubstanciou em documento final do processo que culminou com tais alterações. A redação do Projeto Político Pedagógico coube a uma comissão composta pelas professoras Doutoradas Ângela Fátima Soligo (então coordenadora do curso de Pedagogia); Maria Márcia Sigrusti Malavasi (então coordenadora associada do curso de Pedagogia); pela pedagoga da coordenação de graduação, Luciane Grandin e pela então mestranda de educação, Luana Costa Almeida.

No tópico 3 do referido documento, tópico este intitulado “As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia e as demandas para o atual currículo” ficam evidenciadas as interfaces da alteração curricular com a adequação que se fazia necessária à nova normatização que fora promulgada, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (resolução CNE/CP 1/2006, de 15 de maio 2006); ademais às necessidades internas de alteração, oriundas da própria Faculdade de Educação e advindas das mais diferentes concepções de formação do pedagogo; e com os movimentos nacionais que discutiam a formação docente, constituídos entre outros pela ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade e FORUMDIR – Fórum de Diretores das Faculdades/Centros das Universidades Públicas do Brasil.

A interface das alterações curriculares com os aspectos legais que envolvem a formação do Pedagogo é assim evidenciada no Projeto Político Pedagógico:

A recente publicação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (maio de 2006) trouxe a necessidade premente de revermos alguns dos aspectos do nosso currículo, notadamente os estágios, as distintas práticas de formação e a carga horária do curso. É importante salientar que, embora as diretrizes carreguem em seu bojo as contradições e conflitos de interesses que marcam as políticas educacionais no Brasil – como é de se esperar -, elas representam um relevante avanço nas perspectivas de formação do pedagogo... (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2008: pág. 19)

É importante ressaltar que a construção de um currículo é influenciada por diversos fatores. Evidencia-se no excerto acima, o fator legal como um dos parâmetros a se considerar em tal construção.

Tomaz Tadeu da Silva, na apresentação que faz da obra *Currículo: Teoria e História* de Ivor Goodson (2003) chama-nos a atenção para o fato de que

É (...) importante que uma história do currículo não se detenha nas deliberações conscientes e formais a respeito daquilo que se deve ser ensinado nas escolas, tais como leis e regulamentos, instruções, normas e guias curriculares, mas que investigue também os processos informais e interacionais pelos quais aquilo que é legislado é interpretado de diferentes formas, sendo freqüentemente subvertido e transformado. (Silva In: Goodson, 2003: pág. 9)

O fato da comissão que organizou o documento final apontar para o avanço contido nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, ainda que com as ressalvas mencionadas quanto às contradições contidas na mesma, pode ser explicada pelo que vem registrado a seguir

Em certa medida, as diretrizes vieram na mesma direção já apontada pelo currículo da Pedagogia, e certamente a participação da FE em seu processo de discussão, em conjunto com a ANFOPE, ANPEd, CEDES E FORUMDIR, foi importante para a consolidação dos princípios elencados. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2008: pág. 19)

A afirmação de Tomaz Tadeu nos faz refletir sobre até que ponto a Comissão redatora do documento final do processo de reformulação curricular está se debruçando sobre as diretrizes como simples ato normativo.

Uma leitura mais atenta do documento nos leva a concluir que, o que as redadoras do documento final ressaltam como avanço nas Diretrizes, é na verdade, o reconhecimento naquela legislação, das contribuições dadas pela própria FE, em conjunto com outras instituições, à formatação da própria legislação que disciplina a formação do pedagogo. Da mesma forma, as contradições apontadas pelas redadoras nas Diretrizes, são supostamente, as sugestões não incorporadas, que certamente deram lugar a sugestões de outras entidades e/ou de outros especialistas no tema, que pensam de forma divergente ao apontado no Projeto Pedagógico do curso.

Importa ressaltar ainda, e a citação acima nos mostra isso, que um currículo não é construído apenas com as concepções internas à instituição que o constrói ou reelabora, mas dentro de um contexto mais amplo, que leva em consideração o que acontece no seu entorno e em discussões que apontam para uma tendência em âmbito

nacional e internacional, não no sentido de tão somente acompanhar tal tendência, mas na tentativa de influenciá-la.

Essa influência parece ter acontecido, à medida que “as diretrizes vieram na mesma direção já apontada pelo currículo [1998] da Pedagogia”, como afirmado na última citação.

A interface com as necessidades internas de alteração curricular são evidenciadas no documento final com o seguinte registro:

Passados, porém, 10 anos de formação com base no atual currículo, alguns elementos foram consolidados, assim como outros mereceram rediscussão e aperfeiçoamento: o eixo da pesquisa, os estágios curriculares, os núcleos temáticos, a grade curricular “fechada”. Esses aspectos vinham sendo recorrentemente apontados em nossos momentos de avaliação semestral – assembleias e avaliações individuais -, bem como nas discussões que se realizavam na Comissão de Pedagogia e nos Departamentos. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2008: pág. 19)

Evidencia-se na citação acima o fato de que uma reforma curricular não acontece porque tudo vai mal, não se aproveitando assim nada do que se construiu até o momento. Uma reforma curricular decorre como já vimos de diversos fatores, dentre eles a necessidade de adequação interna às novas demandas que surgem a partir dos alunos, dos professores, enfim, da comunidade institucional que vivencia o currículo no dia-a-dia.

Nesta concepção, é salutar que, passados 10 anos, seja rediscutido o currículo e se perceba que “alguns elementos foram consolidados, assim como outros [merecem] rediscussão e aperfeiçoamento”.

É possível depreender da mesma citação que a discussão sobre a reforma curricular não se inicia quando se deflagra o processo para tal, mas ao contrário, o processo é deflagrado quando a discussão sobre a necessidade de reforma já está madura o suficiente. Assim, pode-se dizer neste caso, o processo de reforma curricular nada mais foi do que um momento de sistematização daquilo que já vinha sendo discutido em um momento em que abriram espaços para que as forças políticas colocadas se posicionassem e ratificassem ou não tal força, fazendo valer seus pontos de vista pelos argumentos ou por sua hegemonia numérica.

Recorrendo novamente a Tomaz Tadeu da Silva, na apresentação da obra já citada, este nos lembra que

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos a fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. (Silva In: Goodson, 2003: pág. 8)

A citação de Tomaz Tadeu é importante para que não tenhamos a visão ingênua, a partir da leitura do documento final, que o processo de reforma curricular foi algo tranqüilo, sem divergências, ou que a grade curricular aprovada pela Congregação

da FE foi um consenso a partir do ideal de formação do Pedagogo pensado pela comunidade que compõe a Faculdade de Educação da UNICAMP.

Contra esta visão ingênua, Tomaz Tadeu lembra que *“Uma história do currículo que se limitasse a buscar o lógico e o coerente estaria esquecendo precisamente o caráter caótico e fragmentário das forças que o moldam e determinam”* ((Silva In: Goodson, 2003: pág. 9).

Que pese os elogios (ponto comum a todas as falas) à condução da proposta de reformulação registrados na 212ª ata de reunião da Congregação, realizada em 25 de abril de 2007, na qual constou em pauta a aprovação do “Projeto Político Pedagógico” com as alterações decorridas do processo de discussão para tal fim, evidencia-se através das falas dos presentes, as negociações que se fazem presentes na construção coletiva de um currículo.

Na ata em questão, aparece registrado na linha 31, página 5, a fala da Professora Norma Sandra Ferreira, do DELART – Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte:

A **Professora Norma Sandra Ferreira** parabenizou a Coordenação e toda a Comissão pela conduta e forma democrática com que trabalharam. Disse que o momento é de avanço para a FE e que se sente feliz pelo DELART ter sido contemplado em alguns pontos, apesar da perda de outras propostas em nome de um programa maior.
(grifo em ata)

Apesar de considerar-se feliz pelos pontos em que seu departamento foi contemplado, a professora deixa registrado que há pontos que o departamento defende,

mas que no processo de negociação acabou cedendo em nome de um “programa maior”, no dizer da professora.

Um problema que não foi superado nas discussões reaparece registrado na ata de aprovação do novo currículo a ser implementado a partir de 2008, na fala da professora Ana Lúcia Guedes Pinto, do DEPRAC – Departamento de ensino e Práticas Culturais, à linha 35 da mesma página:

A Professora Ana Lúcia G. Pinto disse que concorda com a Professora Norma Sandra, mas não poderia deixar de dizer que o DEPRAC não tem docente para ministrar a disciplina EP-372 que foi atribuída ao Departamento e que, portanto, isso se tornará um problema. (grifo em ata)

A disciplina EP 372 (Avaliação) entrou no currículo segundo a atual Coordenação do Curso, como relatado mais à frente, como sendo uma reivindicação dos alunos nas assembléias de curso.

Ao analisarmos a fala da professora Ana Lucia Guedes Pinto no contexto da reunião, percebemos a sua complexidade à medida que esta justifica seu voto. O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia é aprovado com 16 votos a favor e 2 abstenções. Assim se manifesta a professora em sua declaração de voto:

Declaração de voto da Professora Ana Lúcia Guedes Pinto: ‘Me abstive em função do impacto no aumento da carga didática do DEPRAC com a aprovação do novo Currículo de Pedagogia, tendo em vista a inserção de uma nova disciplina obrigatória sob

responsabilidade do Departamento.’ (ata da 212ª reunião da congregação, linhas 21 a 25, pág. 6)

A declaração de voto da professora Ana Lúcia Guedes nos mostra que a democracia, ponto que todos elogiaram na postura da coordenação, não é feita apenas de consensos uma vez que a construção de um currículo, por mais negociado que seja não contempla a todos os envolvidos no processo, sendo assim o dissenso faz parte das regras do jogo, inclusive no momento do voto, ainda mais quando este dissenso é gerado pela criação de uma nova disciplina obrigatória, ao que parece não pleiteada pelo departamento.

Nas páginas a seguir, a grade curricular do currículo de pedagogia 2008 organizada por semestre e uma análise de sua implantação, na perspectiva discente.

GRADE DE PEDAGOGIA 2008 - INTEGRAL

Sem.	<i>Disciplina</i>	<i>C. H. semanal</i>		
		T	P	O
1	EP107 Introdução à Pedagogia – Org. do trabalho pedagógico	4		
	EP130 Filosofia da Educação I	4		
	EP110 História da Educação I	4		
	EP140 Sociologia Geral	4		
	EP142 Educação e Antropologia Cultural	4		
	EP315 Pesquisa e Prática Pedagógica I	1	1	
2	EP230 Filosofia da Educação II	4		
	EP128 Psicologia I	4		
	EP210 História da Educação II	4		
	EP340 Sociologia da Educação I	4		
	EP347 Educação, Cultura e Linguagens	2	2	
	EP316 Pesquisa e Prática Pedagógica II	1	1	
3	EP129 Psicologia II	4		
	EP163 Política Educacional – Estrutura e Func. da Ed. Básica	4	2	
	EP152 Didática – Teoria Pedagógica	4	2	
	EP412 História da Educação III	4		
	EP330 Filosofia da Educação III	4		
	EP317 Pesquisa e Prática Pedagógica III	1	1	
4	EP153 Metodologia do Ensino Fundamental	4	2	
	EP226 Psicologia e Educação	4		
	EP445 Sociologia da Educação II	4		
	EP164 Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	4	2	
	EP158 Educação, Corpo e Arte	4	2	
	EP566 Seminário de Integração Curricular I	2		
	ELETIVA	4		
5	EP471 Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita	4	2	
	EP473 Escola e Cultura Matemática	4	2	
	EP472 Escola e Conhecimento de História e Geografia	4	2	
	EP474 Escola e Conhecimento em Ciências Naturais	4	2	
	EP376 Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos iniciais do EF	2	4	
	EP910 Estágio Supervisionado I – Gestão Escolar		4	2

6	EP765 Fundamentos da Educação Infantil	4		
	EP144 Metodologia de Pesq. em Ciências da Educação	4	2	
	EP372 Avaliação Educacional	2		
	EP567 Seminário de Integração Curricular II	2		
	EP377 Planejamento Educacional e Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	2	4	
	EP911 Estágio Supervisionado II – Anos Iniciais do EF		4	2
	ELETIVA	4		
7	EP139 Pedagogia da Educação Infantil	4		
	EP348 Educação Especial e Inclusão	4		
	EP162 Escola e Currículo	4		
	EP146 Educação e Tecnologias	2	2	
	EP912 Estágio Supervisionado III - Educação Infantil		6	2
	EP808 TCC I			4
	EP147 Práticas Curriculares		7	
		ELETIVA	4	
8	EP887 Educação não-formal	2	2	
	EP529 Educação de Surdos e Língua de Sinais	2	2	
	EP913 Estágio Supervisionado IV- Educação Infantil		3	1
	EP914 Estágio Supervisionado V - Educação não-formal		3	1
	EP568 Seminário de Integração Curricular III	2		
	EP809 TCC II			4
		ELETIVA*	2	

T – carga horária teórica / P – carga horária prática / O – carga horária orientação

*** O aluno deverá escolher, obrigatoriamente, um destes seminários optativos.**

EP810 Seminário de Educação Especial

EP811 Seminário de Pesquisa nas Áreas do Currículo Escolar

EP812 Seminário de Pesquisa em História da África

EP813 Seminário de Pesquisa em História Indígena

EP814 Seminário de Educação, Cultura e Artes

EP815 Seminário de Relações Interpessoais na Escola e na Educação Infantil

12 créditos em disciplinas eletivas – qualquer código de disciplinas da Unicamp

07 créditos em práticas curriculares – EP147

Fonte: http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/Aval_pedag_2011-GestaoCurriculo.pdf<acesso em 23/11/11>

I) O conjunto das disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógicas

O conjunto de disciplinas de Pesquisa Pedagógica e seus respectivos seminários (EPs 108, 109 e EPs 208 e 209), da grade curricular de 1998, é substituído, na nova grade curricular, pelo conjunto de disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica (EPs 315, 316 e 317), de caráter interdepartamental sendo planejadas para serem assumidas pelo conjunto de professores do semestre, que deveriam desenvolver um trabalho articulado entre si.

No primeiro semestre de sua implementação, no ano de 2008, pude constatar, na condição de aluno ingressante, que não houve tal articulação, ficando responsável pelos primeiros encontros unicamente o professor da EP 130, que desenvolveu atividades voltadas para a disciplina de Filosofia da Educação, expondo aos alunos a desarticulação docente em relação à proposta inicial, razão maior do abandono do projeto por parte de tal professor. A disciplina ficou então a cargo da coordenação do curso e não teve mais atividades propostas no decorrer daquele semestre.

No semestre seguinte, a EP 316, continuação da disciplina EP 315, teve seu formato próximo ao que fora proposto na criação de tais disciplinas (EPs 315; 316 e 317) com os professores do semestre assumindo a disciplina, à exceção do professor da EP 210, que em sala de aula mencionou que por convicções políticas de seu departamento não se integraria a tal projeto.

Na avaliação dos alunos da turma, realizada por ocasião da semana de avaliação do curso, foi um semestre produtivo. A sala foi dividida em grupos que foram orientados pelos 5 professores que se engajaram na proposta, alguns a princípio queixando-se da sobrecarga de atividades, alegando não terem condições de se incumbirem de mais uma disciplina, mas mesmo assim, assumindo-a em acato a

determinação da coordenação. Cada professor indicou para seu grupo a leitura de um livro e/ou tese sobre determinado tema, com o propósito de cada grupo, sob orientação do seu professor orientador, apresentar aos demais os frutos de tal discussão. Por sugestão dos próprios alunos, com o argumento da dificuldade em promover uma interface das leituras sugeridas, o que foi acatado pelo grupo de professores, as discussões se limitaram ao interior dos próprios grupos, o que não diminuiu, na percepção da maioria dos alunos, a riqueza das discussões ocorridas nos grupos, à exceção de um único grupo, cujos alunos reclamaram da dificuldade do professor em viabilizar os encontros.

As problemáticas enfrentadas para a implantação desse conjunto de disciplinas foram discutidas no fórum de avaliação do currículo 2008 e serão retomadas no capítulo 3.

II) O conjunto de disciplinas referentes aos estágios supervisionados

A carga horária de estágio aumentou substancialmente a partir da aprovação do novo currículo do curso, passando de 300 para 420 horas. Se considerarmos as disciplinas EP 376 – Práticas de ensino e estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental e EP 377 – Planejamento educacional e estágio supervisionado em gestão escolar como disciplinas de estágio, o que não se considera por terem essas disciplinas vetor prática e não de orientação, somar-se-ia 600 horas de estágio na nova grade curricular.

Este é um ponto controverso da nova grade curricular. Tais disciplinas, oferecidas nos 5ºs e 6ºs semestres respectivamente desenvolvem de fato, o estágio em campo com todas as exigências deste, mas não são computadas na carga horária descrita

na grade como disciplinas de estágio, razão pela qual a carga horária de estágio é tida como sendo de 420 horas e não 600 horas.

Outro ponto apontado pelos alunos como merecedor de uma maior reflexão, é o posicionamento de tais disciplinas na grade curricular. Ao longo das avaliações de curso a partir do 5º semestre, quando se tem início os estágios no curso de Pedagogia da FE, os alunos têm argumentado que os estágios, a razão de dois por semestre, têm sobrecarregado de forma desnecessária tais semestres, principalmente o 5º, quando os estágios coincidem com as disciplinas de fundamentos e no 8º, quando coincidem com a elaboração final do TCC – Trabalho de Conclusão de Curso. Também a temática do estágio será retomada no capítulo 3, em virtude da sua discussão no fórum de avaliação, do qual tratará aquele capítulo.

III) O conjunto das demais disciplinas do curso: panorama de alguns semestres

Com o novo currículo, apesar de se ver reafirmado a concepção de pedagogo tendo como base de formação a docência, a área de “Fundamentos” ganha espaço com a introdução de mais uma disciplina de Filosofia da Educação, que passa a ocupar três semestres do curso, mesmo espaço já ocupado anteriormente pela História da Educação. Tal acréscimo se dá por solicitação do DEFHE – Departamento de Filosofia e História da Educação, solicitação esta atendida sem maiores óbices.

Se de forma intencional ou não, o fato é que também a área de disciplinas específicas teve sua carga horária aumentada. A disciplina de “Didática”, antes com 4 créditos (60 horas) passa a contar com 2 créditos adicionais no vetor prática, totalizando 6 créditos (90 horas)

As disciplinas do campo de Psicologia mantiveram inalteradas sua carga horária, mas também passaram por mudanças significativas, com alteração de nomenclaturas e ementas. Psicologia, Educação e Pesquisa, por exemplo, passou a ter por nomenclatura Psicologia II, e se antes focava nas *“Contribuições da psicologia para: a) a atuação pedagógica em situações escolares e não escolares; b) o trabalho de investigação em educação.”* (conforme catálogo 2007), a partir do currículo de 2008 passou a focar nas *“Contribuições das perspectivas teóricas cognitiva e histórico-cultural para o estudo do processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento e suas implicações para o contexto educativo.”* (conforme catálogo 2008).

Por uma política do DEPE – Departamento de Psicologia Educacional –, segundo relato de uma de suas professoras em sala de aula, suas disciplinas podem ser ministradas em módulos, sendo responsável por cada módulo o professor pesquisador do tema a ser abordado. A disciplina Psicologia II, por exemplo, trata no primeiro módulo da perspectiva piagetiana e no segundo da perspectiva vigotiskiana, sendo cada módulo ministrado por um professor diferente.

Ainda no campo dos ajustes curriculares ocorridos na grade, a disciplina EP 141 Comunicação, Educação e Tecnologias dá lugar a Educação e Tecnologias, sob o código de EP 146 e a disciplina EP 445 Sociologia da Educação II é transferida do terceiro para o quarto semestre, com a mesma nomenclatura e código.

Na redistribuição das disciplinas ao longo dos semestres, chama a atenção o aumento da carga horária no quarto semestre, se comparada ao currículo anterior, em vigor até 2007. Como é possível constatar ao se comparar os catálogos do curso de pedagogia nos anos de 2007 e 2008, o quarto semestre do currículo anterior (que teve início no ano de 1998) totalizava 22 créditos, o que representa uma carga horária de 330 horas de estudos. O currículo atual totaliza, para o quarto semestre, 32 créditos ou 480

horas, o que significa uma ampliação de 150 horas neste semestre em específico, quando comparado à grade anterior.

Isso ocorre porque há um aumento na quantidade de disciplinas ofertadas no semestre (de 5 no currículo anterior, salta para 7 disciplinas no currículo atual), sendo uma delas (de 4 créditos) eletiva, que se sugere seja cursada durante o quarto semestre, mas não obrigatoriamente o será, caso o aluno opte por fazê-la em semestres anteriores ou mais à frente no curso.

Outro fator que contribui para esse aumento de carga horária foi o acréscimo do vetor Práticas disciplinares Educação, Corpo e Arte e Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar (ambas passaram de 4 para 6 créditos cada uma).

Assim, das 150 horas acrescidas à grade curricular no quarto semestre, 60 horas se referem a uma concepção de agregar, à parte teórica de algumas disciplinas, uma parte prática complementar, e outras 90 horas (6 créditos) há uma oferta maior de disciplinas.

Este aumento se torna possível porque a partir do novo currículo o curso passa a ser de tempo integral, o que não ocorria com o currículo anterior.

Nas avaliações de curso a partir do 5º semestre, é recorrente os alunos da primeira turma do novo currículo apontarem tal semestre como o mais sobrecarregado do curso em termos de carga de leitura, opinião partilhada também pelos alunos da última turma do currículo anterior.

Analisando os dois currículos, em comum, existe o fato de que em ambos este é o semestre com o maior número de crédito a cumprir (34 créditos no currículo anterior e 36 no currículo atual).

No currículo atual, o sétimo semestre aparece no catálogo com 39 créditos, o que o torna oficialmente o semestre com o maior número de créditos, mas isso ocorre

porque se dá naquele semestre a oficialização das atividades complementares, exigência apontada pelas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia de 100 horas dedicadas a atividades extra-curso, o que na Faculdade de Educação da Unicamp, corresponde a 7 créditos (105 horas). Apesar de constar como disciplina do sétimo semestre, trata da convalidação de créditos relativos a atividades que o aluno desenvolve ao longo dos semestres anteriores, como iniciação científica, participação no programa de auxílio docente – PAD, Cursos de extensão, palestras, seminários etc.

No tocante às chamadas disciplinas específicas do curso, alteraram-se algumas nomenclaturas e ementas, buscando dar um enfoque mais teórico às chamadas metodologias de ensino, evitando, na medida do possível, o risco de reproduzir no curso tão somente as formas de se passar o conhecimento a um público específico, no caso crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, mas dando um caráter mais crítico às disciplinas, buscando formar educadores problematizadores da prática em que vão atuar.

Assim, Fundamentos da Alfabetização (EP 154) deu lugar a Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita (EP 471), Fundamentos do Ensino de Matemática (EP 155) deu lugar a Escola e Cultura Matemática (EP 473), Fundamentos do Ensino de História e Geografia (EP 156) deu lugar a Escola e Conhecimento de História e Geografia (EP 472) e Fundamentos do Ensino de Ciências (EP 157) deu lugar a Escola e Conhecimento em Ciências Naturais (EP 474), mantendo-se, contudo, a mesma carga horária para tais disciplinas.

Uma nova disciplina que surge no currículo de 2008 é a EP 372 – Avaliação – que, segundo a coordenação do curso, entrou por sugestão dos alunos durante a discussão do processo de alteração curricular e já nas avaliações de curso reivindicavam a criação de uma disciplina que abordasse a questão da avaliação, tema que estava em evidência na época. Lembremos que as discussões da reforma curricular implementada

a partir de 2008 se deu a partir de 2006 e a legislação criando o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior é de 2004.

A disciplina foi ofertada pela primeira vez no segundo semestre de 2010, tratando a avaliação em três eixos: 1) aprendizagem (sala de aula); 2) institucional (escola) e 3) redes de ensino (avaliação dos sistemas de ensino).

Dada a pertinência e importância do tema, ficou a desejar, na opinião da primeira turma para a qual a disciplina foi oferecida, opinião essa expressa em sala de aula durante a semana de avaliação do curso, o número de créditos destinado a ela (2 créditos). Mesmo porque, sendo uma reivindicação dos alunos à época, a quantidade menor de crédito dentro da grade curricular, que dá a disciplina um status de menor importância em relação às demais, dá a percepção de que suas demandas não são em si um fator politicamente relevante.

Pesou contra a disciplina também, o fato da mesma ter sido ofertada a cada quinze dias, em revezamento com a disciplina EP 567 – Seminários de Integralização Curricular II, também de 2 créditos semanais, apesar da reivindicação dos alunos ser que as duas fossem ofertadas no mesmo dia da semana, com o que a Coordenação do Curso de Pedagogia inicialmente havia concordado.

A justificativa da Coordenação do Curso de Pedagogia para voltar atrás e alterar o cronograma de aula de ambas as disciplinas foi que: como a EP 567 era ministrada em forma de palestras, ficava difícil arrumar um palestrante para apenas 2 h/a, o que também implicaria no dobro de palestrantes. Como os alunos são céticos em relação a esta disciplina, também aquela passou a ser vista com desconfiança.

Ainda no rol das novas disciplinas implantadas a partir do novo currículo vale notar a introdução da disciplina EP 139 – Pedagogia da Educação Infantil, com seu respectivo estágio (EP 912), contando com 8 créditos.

Diferentemente dos outros momentos de estágio, quando se oferta a disciplina teórica em um semestre e a disciplina de estágio no semestre seguinte, no tocante à Educação Infantil houve uma concomitância entre o oferecimento da disciplina teórica (EP 139) e do estágio (EP 912), o que foi muito bem avaliado na semana de avaliação do curso pelos alunos que freqüentaram a ambas. Durante a disciplina, eram debatidos os textos que davam o suporte teórico para a discussão da Educação Infantil, enquanto que na disciplina de estágio, fazia-se o debate sobre a experiência vivenciada nas instituições de educação infantil, à luz da teoria discutida anteriormente.

Outro ponto de destaque quando comparamos o currículo do curso iniciado em 1998 com o iniciado em 2008 é a ausência da disciplina EP 145. Segundo a Coordenadora do Curso de Pedagogia à época, em entrevista concedida para a elaboração do presente trabalho, a manutenção na grade curricular de apenas uma Metodologia de Pesquisa em Ciências da Educação se deve ao fato de tal disciplina nem sempre estar em sintonia com as orientações dos professores orientadores do TCC (EP 808) iniciadas também neste semestre em ambos os currículos.

Segundo a Coordenadora, as concepções metodológicas produzidas na disciplina, com maior ênfase nas ciências sociais, por vezes chocava-se com as orientações do professor orientador de TCC, o que punha em dúvida a funcionalidade da disciplina naquele momento do curso e a primazia dada às ciências sociais num campo (a Pedagogia) que dialoga com tantas outras áreas do conhecimento, como a história, a filosofia, psicologia e outras.

Em se tratando da perspectiva discente sobre o currículo 2008, expressa em sala de aula nas semanas de avaliação do curso, importa destacar que pela grade curricular implementada a partir de 2008, o aluno chega ao último semestre do curso

com o TCC para finalizar e ainda dois estágios para realizar, o que é em si, uma sobrecarga que precisaria ser repensada.

Um ponto positivo a ser destacado é a disciplina EP 568, que fecha a série das disciplinas de Seminário de Integralização Curricular, compostas pela série I, II e III, que foi na avaliação dos alunos que freqüentaram toda a série a que teve a melhor formatação, servindo para que os alunos apresentassem sua pesquisa de TCC aos demais colegas.

A disciplina de Educação não Formal pareceu a esses mesmos alunos, deslocada no curso, ao menos em termos de semestre, contudo, uma avaliação mais criteriosa com relação à mesma ficou prejudicada pela ausência continuada da professora por problemas de saúde, evidenciando um problema do curso quanto à falta de professores em determinados departamentos, fruto de uma política deficiente de contratação de pessoal por parte do Estado, segundo o discurso de muitos dos professores do curso, falta de professor essa já esboçada pela declaração de voto da professora Ana Lúcia Guedes Pinto na reunião de aprovação do Projeto Político Pedagógico como já visto.

CAPÍTULO III

O FORUM DE AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA 2008

Com a finalidade de avaliar a implementação do novo currículo, a coordenação do curso organizou o Fórum de Avaliação do Currículo do Curso de Pedagogia ocorrido em dois dias, 24 e 25 de outubro de 2011, ano em que se forma a primeira turma sobre a égide do novo currículo, com atividades no período da manhã e da tarde.

O fórum foi organizado em 4 eixos: Gestão do Currículo; Pesquisa e Formação em Pedagogia; A voz dos Estudantes e Conteúdos da Educação Básica e Estágio Supervisionado.

A apresentação dos eixos trouxe alguns questionamentos comuns, ficando centrada a discussão em torno das disciplinas interdepartamentais e dos estágios.

Pode-se afirmar que a tônica da discussão do Fórum foi dada pelo primeiro eixo a se apresentar, Gestão do Currículo, isso pelo seu caráter mais geral que abrange também os aspectos que deveriam ser aprofundados pelos demais eixos. Por esta razão, faremos o recorte da discussão ocorrida neste fórum a partir das contribuições trazidas por tal eixo, recorrendo as falas de outros docentes em outros momentos do fórum, quando isto se fizer pertinente.

3.1) As contribuições do eixo 1: Uma introdução

A apresentação do eixo 1, Gestão do Currículo, organizado pela coordenação do curso foi dividido em duas partes tendo início com a apresentação do histórico do

processo de discussões que culminou com a apresentação à Congregação, na reunião de 25 de abril de 2007, do novo projeto pedagógico do curso de pedagogia, incluindo a nova grade curricular do curso, já apresentada no capítulo anterior.

Tal apresentação, feita no fórum pela professora Maria Márcia Sigrist Malavasi, foi compelida em um documento do eixo intitulado “A reformulação curricular do curso de pedagogia: uma breve história”, assinado pelas professoras Maria Márcia (Coordenadora do curso de Pedagogia), Norma Sandra de Almeida Ferreira (Coordenadora Associada); Ângela F. Soligo (Coordenadora à época da discussão do novo currículo), Débora Mazza (Professora do DECISE) e Luciane Grandin (Pedagoga da Coordenação de Pedagogia).

O documento em questão inicia nos chamando a atenção para o fato de que

A tarefa de narrar a história de construção de um currículo é sempre um recorte, um exercício de memória cognitivo, documental, relacional afetivo, que implica as representações e o lugar do narrador, seu papel nessa história, seus compromissos com ela.
(Fórum de Avaliação do Currículo 2008: Pág. 1)

De fato, a historicidade rememorada no documento produzido pelo eixo 1 e exposta no Fórum é o que poderíamos chamar de versão oficial dos acontecimentos, narradas por aquelas, no caso das professoras Ângela Soligo e Maria Márcia, que foram as impulsionadoras dos debates uma vez que ocupavam as funções de Coordenadora e Coordenadora Associada, respectivamente.

Outro ponto fundamental a se considerar na leitura das narrativas que descrevem o processo da reformulação curricular em questão, também apontada pelo documento apresentado pelo eixo 1, é que

O currículo é lugar de disputa, de negociação, de conflito e de encontros. A breve história que aqui se apresenta é uma tentativa de síntese organizadora e aparentemente objetiva de um processo longo, vivo, que não se encerra no momento formal de aprovação do currículo, ou na formatura de sua primeira turma, mas que se processa no nosso cotidiano, vai ganhando marcas das nossas subjetividades e dos conflitos não resolvidos e que, por isso mesmo, é tão rico e aberto a possibilidades e aperfeiçoamentos. (Idem)

É comum, e acredito mesmo que salutar que em momentos de avaliação apareçam de forma mais evidente os encontros alcançados pelo processo de negociação que os conflitos e as disputas ocorridos no decorrer do processo, ainda que tal processo, como bem colocado no excerto acima, não se encerre no momento formal de aprovação do currículo e que ao se processar no cotidiano, vá ganhando marcas das subjetividades dos sujeitos nele envolvidos e dos conflitos não resolvidos.

Assim, o propósito do Fórum de Avaliação do Currículo não é o de abrir a discussão para que o currículo possa ser repensado em seu todo, mas sim o de discutir possíveis ajustes que sejam necessários em virtude de dificuldades operacionais em sua implantação. Esta intencionalidade fica mais clara no trecho a seguir, transcrito do documento produzido pelo eixo 1:

Neste momento, em que teremos a formatura da primeira turma neste currículo, é mais que oportuno pararmos para avaliar, discutir, propor, **na direção sempre da consolidação de nossos princípios** e do estabelecimento de caminhos curriculares que melhor contemplem a riqueza de nossa diversidade e as possibilidades de formação de

nossos alunos. (grifo meu) (Fórum de Avaliação do Currículo 2008: pág. 4)

Os princípios referidos na citação acima, são rememorados no documento produzido pelas organizadoras do eixo 1 e citados à página 3, sendo que alguns deles não são consenso nas discussões entre os docentes da FE, no entanto, o fórum já parte do princípio que as propostas que por ventura venham a ser apresentadas sejam na direção sempre da consolidação de tais princípios.

Os princípios referidos no documento são:

- o princípio da formação teórico-científica sólida, integral, organizada a partir do eixo pesquisa-prática; na direção das reflexões nacionais e locais, optamos pela recusa do aligeiramento e do pragmatismo;
- a formação integral do pedagogo, não pulverizada em habilitações, tendo a docência como base.
- a necessidade de organização dos estágios a partir de uma política da FE, que incluiria a Pedagogia e as Licenciaturas – que culminou na criação da Comissão de Estágios e no estabelecimento da política e de seus reguladores.
- o princípio de que os estágios seriam responsabilidade de toda a Faculdade, não apenas de alguns departamentos;
- a necessidade de articulação entre as disciplinas interdepartamentais, em uma perspectiva multidisciplinar e de trabalho coletivo;
- o compromisso social e ético com a educação pública de qualidade para todos.

Os pontos mais polêmicos em relação aos princípios elencados são a docência como base de formação para o pedagogo, a organização dos estágios da Pedagogia dentro da política de Estágios da FE, aprovada em 2008 e o trabalho coletivo para com as disciplinas interdepartamentais.

A falta de consenso nestes pontos, portanto, vão se constituir em alguns dos conflitos não resolvidos do atual currículo e que aparecerão de forma subjetiva nos chamados pontos de estrangulamento, apresentados neste e nos demais eixos componentes do fórum, como veremos.

3.2) As dificuldades apontadas em um currículo em permanente construção

Coube a professora Norma Sandra de Almeida Ferreira, na qualidade de Coordenadora Associada, a incumbência de relatar na 2ª parte da apresentação do eixo 1, os gargalos apresentados pelo novo currículo. Em sua apresentação, a referida professora citou ter utilizado como fontes documentais para organizar a sua fala

...os registros escritos no período de 2008, o ano de implementação do currículo e 2011, integralização da primeira turma, a partir das atas das assembleias de curso, as atas das reuniões da Comissão de Pedagogia e as respostas dadas por 20 alunos ao questionário aplicado no dia 14/10/11 em sala de aula (...). (Cf gravação da apresentação realizada pelo autor deste trabalho)

Ainda segundo a professora, trata-se de

...registros que apontam para uma reincidência de temas que preocupam a comunidade; para as soluções buscadas em conjunto, alunos, professores e coordenação e para problemas não solucionados a contento. São registros que apontam para práticas culturais que nos permitem interpretar e significar nosso currículo e as formas que ele tem assumido no nosso cotidiano, mobilizando sentidos, valores, concepções, memórias, afetos... (Cf gravação da apresentação realizada pelo autor deste trabalho)

O que apontam os registros pesquisados pela professora Norma, aos quais ela se refere acima? Seguindo sua exposição, ela nos coloca que três temáticas chamaram-lhe a atenção pelo número de vezes em que foram citadas, sendo tais temáticas por ela classificadas como: O fazer coletivo na docência; o estágio na formação profissional e o período integral – uma diferenciação na formação.

3.2.1. – O fazer coletivo da docência

Compõe a temática denominada pela professora Norma de “O fazer coletivo na docência”, as disciplinas interdepartamentais que deveriam ser planejadas coletivamente por um grupo de professores, a saber as disciplinas: Pesquisa e Prática Pedagógica I, II e III, cujos códigos são EP 315, EP 316 e EP 317 e também as disciplinas de Seminários de Integração Curricular I, II e III, EPs 566, 567 e 568.

Apesar da idéia de que a EP 316 pressupõe a EP 315 assim como a 567 pressuporia a EP 566, não corresponde à realidade, já que por suas ementas, as disciplinas não pressupõem uma continuidade, sendo as ementas das mesmas flexíveis

quanto à organização dada por seus docentes responsáveis, o que em tese, é um ponto positivo das mesmas. Então quais os problemas apontados?

Na visão dos alunos, segundo a leitura dos registros pesquisados pela professora Norma, essas disciplinas são colocadas como desorganizadas, os assuntos nelas tratados não são relevantes, não atendendo, portanto suas expectativas.

Já na visão dos docentes, estes apontam a necessidade de um planejamento prévio com relação a disciplina, o que se inviabiliza, segundo eles, pela falta de tempo para se reunirem todos os professores do semestre. Os docentes questionam ainda o significado dessa disciplina na formação do pedagogo, a identidade da disciplina e a necessidade de fato de se ter a disciplina no curso no formato em que ela se apresenta.

A visão da coordenação, ainda segundo os registros das atas das assembleias de curso e das reuniões da comissão de pedagogia pesquisadas pela professora Norma, é de defesa das disciplinas que foram aprovadas nas discussões para formatação da nova grade curricular e que tem como propósito permitir a inserção no curso, de temas atuais relevantes para a formação do pedagogo e que possam ser vistos de forma interdisciplinar, possibilitando assim aos alunos múltiplos olhares sobre um mesmo objeto de estudo. Se por um lado a coordenação faz a defesa da disciplina enquanto criação do coletivo que discutiu o novo currículo, por outro lado ela reconhece tais dificuldades, como aponta a fala da professora Maria Márcia Malavasi em outro momento do fórum:

...ela [a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica] foi, nessa discussão do novo currículo, ela foi pensada, em parte, como substitutiva daqueles antigos núcleos temáticos (...) núcleos temáticos do currículo anterior que tinham excelente proposta mas que não conseguiram se efetivar devidamente, a medida em que se exigia para

que ele se efetivasse uma dedicação de trabalho coletivo integral. Da mesma forma, nós estamos observando ao final de 4 anos que as PPPs apresentam algumas dificuldade ou muitas dificuldades, e, evidentemente que falando desse lugar, da coordenação, da gestão desse currículo, nós não temos as soluções e nós sabemos que um fórum como esse tem justamente esta potencialidade, que iremos construir juntos...

A fala da professora Maria Márcia é esclarecedora no sentido de nos fazer perceber que o problema não está somente no conjunto das disciplinas, enquanto ementa e/ou formato. O problema se encontra no fazer coletivo, razão pela qual também a proposta dos Núcleos Temáticos não se efetivou.

Quando se busca as soluções apontadas para as referidas disciplinas, as sugestões dos alunos vão em direção da responsabilidade da disciplina recair sobre um departamento apenas, possibilitando assim acompanhamento mais próximo da coordenação ou do próprio departamento em relação ao docente responsável pela disciplina.

Os docentes por outro lado, apesar das dificuldades operacionais de implementarem o que fora proposto para a disciplina, entendem ser esta formatação mais adequada (na impossibilidade do não oferecimento da mesma) que a transformação das mesmas em regência numa formatação mais tradicional.

Não é difícil entender a posição dos professores. Assumir a disciplina individualmente implica num aumento da carga horária de trabalho, o que já fora denunciado pela professora Ana Lucia Guedes, como discutido no capítulo II, ser incompatível com o número de docentes existentes nos departamentos.

O próprio documento elaborado pelas organizadoras do eixo 1, retoma esta discussão, ao afirmar que

Logo no primeiro ano de implementação do novo currículo, problemas relacionados à falta de professores para algumas disciplinas, principalmente as interdepartamentais, foram tornando-se recorrentes. A reformulação do currículo demandou uma maior carga de atividades aos professores, em comparação com o currículo anterior. As contratações feitas não foram, nem de longe, suficientes para cobrir mais aulas na graduação... (Fórum de Avaliação do Currículo 2008: pág. 9)

A despeito da preferência docente apontada nos documentos, a coordenação de pedagogia, em comum acordo com as chefias de departamento, e dada a necessidade de se ofertar as disciplinas em questão, estabeleceu o rodízio de departamentos responsáveis pelas disciplinas:

Uma das soluções encontradas pela Coordenação e pela Comissão de Pedagogia foi o rodízio entre os departamentos. Esta proposta foi discutida nos departamentos, na CEPE – Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão da FE e, posteriormente aprovada em reunião da Congregação, no dia 26 de agosto de 2009. Desta forma se garantiu o revezamento do oferecimento das disciplinas eletivas em todos os semestres e turnos além das disciplinas interdepartamentais (EP107, EP315, EP316, EP317, EP566, EP567, EP810, EP811, EP812, EP813, EP814, EP815). Com essa organização, todos os semestres, os departamentos assumem as disciplinas definidas no rodízio. (Idem)

A criação do sistema de rodízio entre departamentos põe fim, ao menos temporariamente, a tentativa anterior de construção de um trabalho docente coletivo, com a interdisciplinarização dos temas debatidos nas PPPs, a partir da responsabilidade partilhada por todos os docentes do semestre, proposta demonstrada inviável de se operacionalizar.

3.2.2 – Estágio na formação profissional

Os registros consultados pela professora Norma e relatados no fórum de avaliação do currículo 2008, apontam para uma consciência da importância do estágio pelo corpo docente. As críticas realizadas referem-se à alocação desta disciplina dentro da grade curricular, sugerindo alguns alunos, por meio dos questionários respondidos que se inicie antes o estágio, de modo a não sobrecarregar alguns semestres, opinião esta que não encontra consenso entre todos os respondentes no entanto.

Outra questão apontada pelos alunos em tais registros, ainda segundo a professora, é a falta de um vínculo maior entre supervisor de estágio e orientador, o que segundo ela é um indicador da importância dada pelo aluno ao estágio, além de terem registrado o descontentamento com o fato da disciplina de estágio se tornar uma repetição das disciplinas teóricas, com leituras de textos de autores por vezes novos, ao invés de serem retomadas leituras feitas nas disciplinas teóricas que antecederam à disciplina de estágio.

Na visão dos professores, contudo, há a necessidade de preparar o olhar do aluno para as observações a serem realizadas nas escolas a partir do estágio, o que pressupõe uma discussão teórica antes do início dos mesmos, o que justificaria, para os professores, a discussão de novos textos teóricos nas disciplinas de estágio.

Ainda sobre a perspectiva docente em relação aos estágios, uma contribuição significativa foi trazida ao fórum pelo eixo 4, que fez a discussão mais detalhada desse tema, recorrendo como uma das metodologias de trabalho ao grupo focal com os professores que ministraram estágio no período 2008-2011. O resultado apresentado pelos professores Pedro Ganzeli e Marta Leandro da Silva, ambos pertencentes ao DEPASE – Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Escolares – apontam para a diversidade de concepções de estágio trazidas pelos docentes:

...concepção quanto a regência, existe professor que faz questão que os alunos incorporem a idéia da regência, já para outros professores, a regência pode ou não surgir no processo de estágio, outros professores ainda não trabalham com regência (...), então, há várias possibilidades sendo realizadas nas práticas de estágio. (fala do professor Pedro Ganzeli no Fórum de Avaliação do currículo 2008, gravada pelo autor do presente trabalho)

A fala do professor Pedro transcrita acima corrobora com a fala da professora Norma quando esta aponta ter encontrado nos registros pesquisados queixa dos alunos quanto a não efetivação das políticas de estágio da Faculdade de Educação no curso de Pedagogia. De fato, há uma dificuldade na aceitação dos professores por parte da adoção das políticas de estágios aprovadas em dezembro de 2008 e que prevê a organização de estágio por projetos, com grupos menores de orientandos por professor e a definição das escolas passíveis de estágio por parte do conjunto de professores e da coordenação de estágio via convênios assinados a priori com tais escolas e/ou Secretaria Estadual ou Municipal de Educação, o que se percebe não vem sendo implementado no

curso de Pedagogia, da forma como ocorre nos cursos de licenciatura da própria Faculdade de Educação. Parece haver uma dificuldade operacional de natureza aparentemente não definida dos professores da Pedagogia em apresentarem seus projetos de estágio.

3.2.3 – Período integral – uma diferenciação na formação

A última temática abordada pela professora Norma foi com relação a percepção do alunado com relação ao curso de tempo integral.

Segundo o relato da professora, este é um ponto considerado positivo pelo conjunto dos alunos e professores, a partir dos registros por ela analisados, sendo mesmo um diferencial do curso de Pedagogia da Unicamp em relação a outros cursos de Pedagogia e uma marca do novo currículo para com a qualidade do curso, contra uma política aligeirada, superficial e predominantemente técnica de muitos outros cursos de Pedagogia em diversas regiões.

Uma vantagem significativa de o curso ser de período integral é a possibilidade de uma distribuição da carga horária por um número maior de disciplinas, podendo a grade contemplar tanto as disciplinas de fundamentos (filosofia da educação, história da educação, psicologia, antropologia, sociologia) quanto as disciplinas de caráter mais específicos do curso, como as de fundamentos de matemática, ciências, história e geografia, didática etc., o que inclusive faz equilibrar a tensão entre aqueles que defendem um curso fundamentado na docência como base de formação e aqueles que defendem a formação de um pedagogo com uma carga maior de fundamentação teórica que lhe possibilite uma atuação mais crítica nos diversos segmentos ligados a área educacional.

Uma questão importante levantada pelos alunos com relação ao tempo integral diz respeito às atividades possíveis de serem realizadas a partir do tempo livre proporcionado por um currículo dessa natureza.

As possibilidades de afazeres acadêmicos são muitas, mas limitadas pela coincidência nos horários em que tais afazeres poderiam ser vivenciados.

Os grupos de pesquisa têm reuniões que muitas vezes se chocam entre si, as possibilidades de disciplinas eletivas, quando ofertadas, coincidem com o horário de disciplinas obrigatórias que por sua vez coincidem com o horário das disciplinas de línguas ofertadas pelo CEL – Centro de Ensino de Línguas.

Assim, a Vivência Universitária, tão estimulada pelos professores em seus discursos de sala de aula, na prática, ainda que possa de fato ocorrer, vê-se prejudicada pela falta de um planejamento voltado para sua execução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomemos a questão problematizadora formulada na introdução do presente trabalho: Por que o curso de pedagogia da FE/Unicamp, mesmo sendo esta uma Universidade de ponta, com todos seus professores intelectuais tem um currículo tradicional, formatado em disciplinas fragmentadas?

Foi proposto, também na introdução, como objetivo para este trabalho apontar outras razões, além da concepção de que o conhecimento se constrói a partir do paradigma arbóreo descrito por Gallo (2003), do porque o currículo da Pedagogia ocorre no formato convencional por disciplinas.

Decorridos os três capítulos pudemos constatar pelo menos três outras razões para tal formatação.

A primeira delas é a necessidade de legitimação da Pedagogia como campo de conhecimento. Como visto ao longo do capítulo I, a passagem da Pedagogia para o nível de ensino superior não se deu de forma tranqüila e com sua legitimidade reconhecida, mas o contrário, desde aquela época aos dias atuais, a Pedagogia busca tal legitimação enquanto campo de conhecimento, o que passa necessariamente pelo seu reconhecimento no formato de disciplina, o que vai ao encontro da concepção tradicional do paradigma arbóreo da construção do conhecimento.

Uma segunda razão para a organização curricular no formato de disciplinas, apontada ao longo dos capítulos II e III é a dificuldade encontrada pelos professores da FE de se executar um trabalho docente coletivo em formato de disciplinas que supõe este tipo de ação.

O curioso é que esses mesmos professores não encontram dificuldades para produzirem coletivamente o conhecimento através de suas pesquisas, quer com seus

pares da própria FE, quer com docentes de outras instituições no país ou fora dele. No entanto, quando o trabalho coletivo se dá na preparação de conteúdos interdisciplinares, a situação muda de figura.

Pensando que a formatação interdisciplinar ou interdepartamental pode ser uma forma experimental para se pensar um currículo com um percurso diferente do tradicional, podemos conceber tal dificuldade como uma resistência do corpo docente em abandonar o formato tradicional. As motivações para tal resistência é algo que precisa de uma maior reflexão, que penso extrapolar o enunciado dos capítulos do presente trabalho.

Uma terceira razão apreendida na leitura dos capítulos do presente estudo, diz respeito ao exercício do poder, aqui entendido nos moldes enunciado por Foucault em sua obra “Microfísica do Poder”.

Os professores da FE/Unicamp são contratados para lecionarem determinada disciplina, objeto do concurso que prestaram. Os saberes desses professores estão ancorados/legitimados, por tanto, em sua disciplina.

Em uma discussão de reforma curricular, ter a carga horária de sua disciplina ampliada ou, no mínimo mantê-la na grade curricular, significa a ampliação, para determinado professor e/ou departamento, de sua área de influência, quer na formação dos futuros profissionais, quer nas decisões institucionais que possam lhe dizer respeito.

A formatação da grade curricular em disciplinas, possibilita ter claro o desenho dessas relações de poder, sem sobressaltos ou mudanças repentinas, pois possíveis alterações dependem de um longo processo de novas negociações.

Imaginar um currículo diferente, com diversos percursos e com um maior grau de liberdade de escolha por parte do aluno de como percorrê-los, implica em uma volatilidade dessas relações, além de uma logística ainda mais sofisticada para sua

implantação, que requer a vontade política dos sujeitos envolvidos em sua execução. Para tanto, é necessário uma unidade em prol de objetivos comuns, unidade essa que como vimos no decorrer do presente trabalho, ainda necessita de um longo caminho para ser alcançada. É possível perceber também, no entanto, que este caminho está sendo percorrido e que um currículo nunca está pronto, mas sempre em construção... e por todos nós...

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Luana Costa. **O curso de Pedagogia da Unicamp: marcas de formação.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007

ANTUNHA, Heládio César G. **Universidade de São Paulo: fundação e reforma.** São Paulo: INEP/CRPE do Sudeste, 1974

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 2. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 5/2005.** Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Pareceristas: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Publicado no D.O.U em 15.05.2006

_____. **Resolução CNE/CP n.º 1/2006.** Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Publicado no D.O.U. em 16.05.2006

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. **Curso de Pedagogia da Unicamp: processo de reformulação curricular.** (Trabalho de Conclusão de Curso) Campinas: FE – Unicamp, 2002.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais.** Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia 2008.** Campinas: Universidade Estadualde Campinas, 2008.

_____. **Ata da ducentésima décima segunda reunião ordinária da congregação da faculdade de educação.** Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, Congregação 2007.

Disponível

em:

<http://www.fe.unicamp.br/administracao/documentos/congregacao-ata212.doc><Acesso em 07.04.2011>

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FORUM DE AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO 2008. **A reformulação curricular do curso de Pedagogia: Uma breve história**. Coordenação de Pedagogia: Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, 2011.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 6. ed. Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, M. G. C. de. **Trajetórias de vida de professores formadores: constituição de *habitus* profissionais**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. In: Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago n. 14, 2000

VIDAL, Diana G. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995