

MARIA ELIZA NOGUEIRA OLIVEIRA

**O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNESP/ MARÍLIA: desafios e possibilidades**

**Marília - SP
2011**

MARIA ELIZA NOGUEIRA OLIVEIRA

**O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNESP/ MARÍLIA: desafios e possibilidades**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – *Campus* de Marília para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Graziela Zambão Abdian

**Marília - SP
2011**

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

O48p	Oliveira, Maria Eliza Nogueira. O processo de reestruturação curricular do curso de pedagogia da UNESP – Marília : desafios e possibilidades / Maria Eliza Nogueira Oliveira. – Marília, 2011. 138f. ; 30 cm. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011. Bibliografia: f. 131-135 Orientador: Graziela Zambão Abdian 1. Gestão da Educação. 2. Formação de educadores. 3. Universidades e faculdades – Currículos. 4. Diretrizes Curriculares Nacionais – Curso Pedagogia – UNESP/ Marília. I. Autor. II. Título. CDD 378.155
------	---

MARIA ELIZA NOGUEIRA OLIVEIRA

**O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNESP/ MARÍLIA: desafios e possibilidades**

Banca Examinadora

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Graziela Zambão Abdian
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília

2ª Examinadora: Prof^a. Dr^a. Yoshie Ussami Ferrari Leite
Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Presidente Prudente

3º Examinador: Prof. Dr. Júlio César Torres
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – São José do Rio Preto

Marília, 27 de janeiro de 2011

DEDICATÓRIAS

À minha mãe Aparecida de Fátima Nogueira Oliveira que, em meio a provações que a vida lhe reservou, soube educar os filhos no caminho do bem.

Ao meu pai Benedito Dias Oliveira (in memorian).

Aos meus irmãos Luiz Fernando Nogueira Oliveira e Lúgia Maria Nogueira Oliveira, pelo incentivo e apoio de sempre.

À vovó Benedicta Maria Rodrigues Nogueira.

Ao vovô Luiz Nogueira (in memorian).

Aos companheiros de caminhada João, Sílvio e Tereza, ombro amigo tão necessário nos momentos difíceis — fonte de grandes incertezas.

AGRADECIMENTOS

À Dra. Graziela Zambão Abdian, professora orientadora e amiga _ apoio fundamental e decisivo na elaboração desta pesquisa.

Aos doutores Júlio César Torres, Yoshie Ussami Ferrari Leite e Iraíde Marques de Freitas Barreiro, por acolherem o convite para participarem das bancas de qualificação e defesa.

Aos colegas e membros do Grupo de Estudos CEPÆ – Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação _, por momentos de aprendizado e descontração.

Ao Conselho de Curso de Pedagogia da UNESP – Marília, pela oportunidade de realizar esta investigação em análise institucional.

Aos docentes e discentes que concederam as entrevistas.

Às agências de fomento FAPESP e CAPES, pelo apoio financeiro.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. *O processo de reestruturação curricular do curso de Pedagogia da UNESP – Marília: desafios e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Univ. Estadual Paulista Marília, Marília, 2011. 138 f.

RESUMO

A pesquisa objetiva analisar o processo de reestruturação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, *Campus* de Marília (SP), a partir da publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006). Valendo-se da proposta de análise de Lima (2008), buscam-se respostas que permitam identificar as dificuldades substanciais enfrentadas pelos atores envolvidos no processo, senão também as possibilidades por eles encontradas, porque as mudanças impostas se concretizassem, atendendo-se tanto a interesses externos quanto àqueles intrínsecos à instituição. Aos objetivos específicos, soma-se o de estabelecer como se constituiu a identidade do pedagogo no novo curso. Com respeito aos procedimentos metodológicos, coletaram-se do Conselho de Curso os documentos concernentes à constituição do curso de Pedagogia e efetivaram-se entrevistas semiestruturadas com os integrantes que se implicaram mais diretamente em seu processo de reestruturação. Fundando-se na perspectiva sociológica das organizações escolares, permite-se considerar, de forma parcial embora, que o processo de concretização dos preceitos legais não segue uma ordem comum. Ao contrário, diversifica-se de acordo com a realidade pertinente a cada entidade, compreendida como fruto de um decurso histórico que, segundo Silva Jr. e Ferretti (2004), condiciona as diferentes possibilidades de incorporação das propostas reformistas do Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Educadores. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Análise Sociológica das Organizações. Gestão Educacional. Gestão da Educação.

ABSTRACT

The research is intended for an analysis of the process of reorganizing the Pedagogy Course from Universidade Estadual Paulista – *Campus* of Marília (SP) since the new National Curricular Guides for the Pedagogy Course were published in 2006. Making the best use of the analysis proposed by Lima (2008), the emphasis is on searching for answers in order to identify the substantial difficulties faced by those actors who were closely involved in the process, as well as the possibilities they figures out to adjust and actualize the imposed changes, taking into consideration both external and internal interests of the institution. To further these specific aims, another purpose is added to the research, that is, to establish how the identity of the teacher was constituted in the new course. Concerning the methodological procedures, some documents related to the Pedagogy Course were collected from the Course Council of the University and semi-structural interviews were led with some people who took part directly in the process of reforming the curriculum. Based on a sociological perspective of school organizations, it may be affirmed that the implementation of legal principles and instruments in kind of organizations does not follow a usual order. On the contrary, dissents from majority in conformity with the particular context of each entity understood as a result of its historical course of being which, according to Silva Jr. and Ferretti (2004), determines the distinct possibilities of incorporation of the reformative proposals controlled by the State.

KEYWORDS: Formation of Educators. National Curricular Guides for the Pedagogy Course. Sociological Analysis of Organizations. Educational Administration.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – MICROPOLÍTICA E SOCIOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES: contribuições para a análise em movimento	17
CAPÍTULO 2 – O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNESP/ MARÍLIA: o nacional e o local a partir dos documentos.....	29
2.1. O Curso de Pedagogia da UNESP/ Marília: o que dizem os primeiros documentos.....	30
2.1.1 A década de 1990: novas respostas e novas questões.....	47
2.1.2 As mudanças na estrutura curricular do Curso de Pedagogia UNESP – Marília no contexto da nova LDBEN nº 9.394/ 96.....	56
CAPÍTULO 3: AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: impactos nos documentos institucionais da realidade pesquisada.....	61
3.1. O que dizem os documentos institucionais diante da aprovação das DCNP.....	71
3.2. Mudanças e permanências na atual estrutura curricular.....	83
CAPÍTULO 4: A REESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS SEUS INTEGRANTES.....	101
4.1 Considerações sobre autonomia, participação e qualidade na universidade: embasando a análise do processo	101
4. 2 O processo em construção: consensos e conflitos.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS.....	131
ANEXOS.....	136

Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas. (Guimarães Rosa)

INTRODUÇÃO

A pesquisa propõe-se a analisar o processo de reestruturação curricular do curso de Pedagogia, por meio da interação dos integrantes da Universidade Estadual Paulista – *campus* de Marília, sujeitos atuantes de reformulações emergenciais profundas no momento que antecedeu e sucedeu à instituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e publicadas oficialmente em maio de 2006.

A proposta integra um projeto de pesquisa em desenvolvimento por alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da UNESP – Marília, cujo título é “Formação, função e provimento do cargo do administrador escolar: questões históricas e atuais”, vinculado ao Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação – CEPAE –, onde se desenvolvem pesquisas diversas que permeiam a temática da Administração da Educação. Os diferentes projetos convergem para o temário principal da pesquisa maior que, entre outras questões, procura compreender como está constituído o curso de formação do profissional da educação, após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, e em que medida elas contribuem ou não para a formação do administrador escolar.

Durante a participação desta autora no referido grupo, favoreceu-se o contato com a obra de Lima (2008) e de outros autores (NÓVOA, 1995, BALL, 1989), que analisam as organizações escolares em uma perspectiva sociológica, cujo foco elege a valorização das ações empreendidas pelos sujeitos diante de um processo de tomada de decisões.

A leitura dos textos suscitou grande curiosidade e motivação para colher a opinião de professores e alunos envolvidos em recente processo de reestruturação curricular por que passou o curso de Pedagogia da UNESP – Marília, após a oficialização das novas DCNP. Até o momento, sabia-se que a referida Universidade havia sido um cenáculo onde se entabularam vários debates entre professores, alunos e representantes de entidades que atuaram no processo de formulação do documento federal. No decorrer dessas intensas discussões, pode-se observar uma significativa resistência em relação a alguns pontos-chave propostos nas Diretrizes, como a extinção das habilitações, posto que vários membros da instituição as considerassem

marca de qualidade do curso de Pedagogia do Campus de Marília. Diante desse quadro, sentiu-se a necessidade de analisar como foi o processo de elaboração do novo Projeto Político Pedagógico do curso e em que medida este desenho curricular foi determinado ou não pelos documentos federais.

Vários estudos amparados por teorias crítico-reprodutivistas da década de 1970 encontram-se abonados em autores como Bourdieu e Passeron (1975), Althusser (s.d), Baudelot e Establet (1971), que consideram as instituições educativas como *locus de reprodução* da sociedade. Para as teorias, essa reprodução concretiza-se sobretudo em obediência às regras formais elaboradas e impostas pelos órgãos administrativos centrais, transformando, nos termos de Althusser (s.d *apud* SAVIANI, 2006), a maioria das instituições em “Aparelhos Ideológicos do Estado”.

Alicerçado nessas teorias e com o propósito de ultrapassá-las, Lima (2008), autor português contemporâneo, propõe uma análise distinta, referente ao modo como as instituições se organizam para se adequarem (ou não) às regras advindas do poder central, utilizando-se dos documentos oficiais.

De acordo com o modelo de análise proposto pelo autor, cujo foco direciona-se à análise da escola como organização educativa, o desafio atual dos pesquisadores que pretendem analisar uma dada instituição é o de tentar compreender a fundo as ações dos atores que compõem o quadro institucional em um “nível mesoanalítico”. O autor propõe a valorização não apenas dos possíveis impactos das orientações normativas sobre as instituições, senão também as formas como os atores se organizam, produzindo e reproduzindo regras, por meio de uma interação social que os induzem a ultrapassar o “cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem” (LIMA, 2008, p. 94).

Ao construir um estudo sob a perspectiva sociológica, Lima (2008) enfatiza a necessidade de privilegiar os aspectos referentes às ações dos sujeitos, o que ele chama de “ação organizada”. Conforme o autor, uma oposição à conformidade burocrática pode se concretizar por meio da “infidelidade normativa”, que torna a escola uma instância, não somente reprodutora de regras, senão também um “*locus de produção*”, uma instância “auto-organizada”, onde os sujeitos agem e se articulam para produzir regras que atendam aos interesses particulares, inclusive os coletivos.

O estudo proposto por Lima (1998) aproxima-se de um modelo de análise que o próprio autor denomina “análise multifocalizada” e pode também ser

utilizado por investigadores cujo objetivo não esteja direcionado ao estudo dos modelos organizacionais de escola pública. Trata-se, por conseguinte, de uma proposta cujo objetivo primeiro seja compreender como os atores de uma determinada organização agem e atribuem sentidos à ação.

Tomando como referência o autor, desenvolveu-se esta pesquisa em que se analisam as ações dos atores de uma organização específica onde se vivenciou um recente e conflituoso processo de reestruturação curricular. Atenta à identificação dos limites e das possibilidades de ações dos sujeitos diante de uma imposição externa, procura compreender em que medida essas ações atendem ou não às determinações legais, quando estas colocam em xeque duplo os interesses institucionais e, muitas vezes, pessoais.

Particularmente, a pesquisa é atravessada pelas seguintes questões norteadoras: a) como se construiu o processo de reestruturação do curso de Pedagogia da UNESP – Marília? b) como se desenvolveram as ações dos integrantes do curso e quais interesses foram privilegiados? c) como se vivenciou a relação entre as normas legais em âmbito nacional e o processo de reestruturação? d) como ficou definida a identidade do Pedagogo no novo curso?

Em torno desses questionamentos orbitais, delineou-se o objetivo principal da pesquisa – com base na percepção dos sujeitos, analisar como se deu o processo de reformulação do curso de Pedagogia da UNESP – Marília e em que medida o desenho curricular de um curso é determinado pelos documentos federais. Incluíram-se, entre os objetivos específicos, o resgate da constituição histórica do curso de Pedagogia deste *Campus* e a possibilidade de conhecer como ficou constituída a identidade do pedagogo no curso então inaugurado.

Ademais, o tema da pesquisa é fruto do diálogo que se estabeleceu com vários alunos e professores do curso de Pedagogia e que possibilitou perceber o grande impacto causado pelas novas diretrizes, sobremaneira no que diz respeito à exigência da extinção das dez habilitações que, na época, eram direcionadas para a formação do pedagogo especialista: Magistério do Ensino Fundamental; Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Orientação Educacional; Educação Infantil; Deficiência Visual; Deficiência Auditiva; Deficiência Mental (mais recentemente Deficiência Intelectual) e Deficiência Física.

Conquanto se considere temário absolutamente relevante a se contemplar, a pesquisa não trata de aferir a elevação ou o rebaixamento do nível da qualidade do curso de Pedagogia após a implementação das DCNP. Não obstante, importa sobretudo a pretensão de se apreender como essas mudanças se efetivaram ante das reais possibilidades interpostas aos membros da instituição responsáveis pela adequação do curso às novas exigências.

Reafirmando-se a idéia defendida por Lima (2008), considera-se que cada instituição utiliza-se de sua “autonomia relativa”, para proceder às mudanças impostas pela administração central, criando formas de se adequar à nova realidade, sem negligenciar, contudo, a defesa dos interesses gerais, ou seja, os de todos os membros que a compõem.

A pesquisa foi organizada sob uma perspectiva qualitativa. Como instrumentos para a coleta das informações que permitissem construir a realidade em estudo, investigaram-se os documentos da instituição referentes ao curso de Pedagogia e as entrevistas com os integrantes da instituição que se envolveram de forma mais direta com o processo de reestruturação do referido curso.

Em relação ao primeiro instrumental – os documentos –, cotejaram-se os Projetos Político-Pedagógicos do curso anterior e do curso atual, além de todas as Resoluções em que se verificam as principais mudanças, em termos curriculares. Colheram-se os documentos no Conselho de Curso da Universidade, onde se encontram todos os documentos que registram os vários processos de reestruturação curricular, desde meados da década de 1970 até os dias atuais. Estão eles reunidos e anexos ao Processo nº 790, de 24/01/1989, composto de quatro volumes, com folhas devidamente numeradas, totalizando 2003 páginas. As entrevistas constituem o segundo instrumento, selecionado sob o gênero de “entrevistas semi-estruturadas” que, de acordo com vários autores, entre os quais Michelat (1987) e Maia (2007), oferece ao entrevistado maior liberdade para direcionar sua resposta da forma que considere ser a mais adequada.

Em um primeiro momento, propuseram-se entrevistas com todos os docentes e alunos que integraram a Comissão de Reestruturação do Curso de Pedagogia da UNESP – Marília. No entanto, lidos os documentos coletados, constatou-se a inviabilidade de realização de entrevistas com todos os membros, uma vez que somavam, entre titulares e suplentes, trinta e quatro componentes. Optou-se,

destarte, por entrevistar ao menos um ou dois integrantes de cada departamento e dois discentes que, ao final, totalizaria cerca de oito entrevistas.

Durante as entrevistas, privilegiaram-se algumas questões: a) Como foi construída a comissão? b) Como foi o processo? c) Quais foram os maiores problemas? d) Quais foram os pontos positivos do processo? e) Qual é a identidade do pedagogo formado pelo atual Projeto Político Pedagógico da UNESP de Marília?

Com o propósito de identificar tanto os problemas quanto os êxitos da atual matriz curricular, propôs-se também uma entrevista com o Coordenador do Conselho de Curso de Pedagogia, participe dos eventos no período da reestruturação.

Depois de haverem sido gravadas e transcritas, as entrevistas passaram por uma análise criteriosa, fundada nos referenciais teóricos apresentados no primeiro capítulo da pesquisa. Procurou-se apreender os fatos, tomando a mediação da chamada “análise de conteúdos” – uma técnica da área das comunicações que visa obter indicadores que permitam chegar ao conhecimento das condições de produção e de recepção do material analisado, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, de descrição e de categorização dos conteúdos das mensagens. (FRANCO, 2003)

Justifica-se a relevância do enfoque qualitativo que a análise de conteúdos permite pelo fato de que objetivo não é produzir generalizações do tipo estatístico, senão propor uma interpretação crítica de material coletado. A pesquisa qualitativa permite certa flexibilidade do investigador, de sorte que alguns ajustes e/ou aprofundamentos de natureza teórico-metodológica possam emergir do próprio processo da pesquisa.

O texto apresenta-se estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo contempla o referencial teórico que serviu de apoio para o exame criterioso dos documentos e das entrevistas. Em torno da investigação a que se procedeu aos documentos coletados no Conselho de Curso da UNESP – Marília organizaram-se o segundo e o terceiro capítulo. Dedicou-se o último à análise das entrevistas sob o ordenamento de fundamentação teórica e a partir das categorias levantadas.

Num primeiro momento, optou-se por realizar as entrevistas e transcrevê-las, de modo que a coleta dos documentos sucedeu a esses procedimentos preliminares. No entanto, embaraçou-se em algumas dificuldades que, de certa forma, pareceram obstruir o desenvolvimento do processo. O primeiro entrave encontrou-se durante o longo período de greve dos funcionários da Universidade, o

que impedia o acesso aos documentos. O segundo – mais grave – tomou corpo diante da inexistência de documentos com registros dos vários processos de reestruturação curricular por que passou o curso desde sua constituição até os dias atuais. Com efeito, não há registro em Atas contendo relatos precisos a respeito das reuniões do Conselho de Curso de Pedagogia da UNESP – Marília. Tampouco os há concernentes a reuniões da Comissão de Reestruturação, responsável que foi pela mudança curricular mais importante, que ocorreu mais recentemente e cujo foco constitui a essência desta pesquisa.

Ante o impasse, optou-se por coletar todas as Resoluções que instituíram as diferentes matrizes curriculares do curso, ademais das propostas de reformulação curricular e dos Ofícios encaminhados aos órgãos, internos e externos, com o objetivo de orientar e desenvolver as diversas discussões, sobremaneira de fortalecer o movimento de resistências em torno na promulgação das DCNP.

A leitura analítica desses documentos permitiu o delineamento de um interessante quadro que disponibilizou algumas importantes considerações, ao mesmo tempo que suscitou novas questões para pesquisas futuras. Trata-se, mais especificamente, de reflexões acerca das ementas das disciplinas que compõem a nova estrutura curricular do curso, no sentido de saber se elas contemplam ou não os conteúdos discriminados nas DCNP. No caso de responderem positivamente, essas ementas ensejariam novas observações para constatar se os conteúdos nelas descritos são efetivamente trabalhados na prática. Contudo, essas questões ficaram por desenvolver, uma vez que não correspondessem ao eixo central desta pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa possibilitou a construção de categorias, como a “participação”, o “conflito” e o “poder” que, conforme já mencionado, foram abordados no quarto capítulo, devidamente respaldadas por referencial teórico.

Concernentes às DCNP, as críticas lançadas pelos atores da organização em estudo permitem destacar uma possível valorização de conteúdos mais diretamente relacionados à prática pedagógica em prejuízo dos conteúdos de fundamentos da educação e/ou de política e administração da educação. A crítica apresentada foi responsável por lançar debates e conflitos que, aliados a outros subsídios, constituem o objeto de estudo do presente trabalho de pesquisa.

Por meio da análise, verificou-se que a maioria dos membros da instituição conservava-se no firme propósito de não se deixarem sucumbir face à mudança curricular – bandeira, aliás, da demanda pleiteada por vários movimentos

empenhados por que se aperfeiçoassem os cursos de formação de professores. A constatação e a justificativa em relação à defesa da manutenção da velha estrutura curricular pautaram-se em dados obtidos sobremaneira nos documentos que registram a constituição do curso desde sua criação, em 1959, até os dias atuais.

Ao contrário do que aparenta, sabe-se que o PPP do curso de Pedagogia não reflete um consenso entre os docentes, mas resulta de um processo conflituoso, um jogo de forças e interesses, o que se analisará nas entrevistas coletadas de docentes e alunos que participaram ativamente do processo de reestruturação do curso de Pedagogia. Ademais, a análise proposta permite identificar como esses embates se refletem no novo PPP do curso e que tipo de impacto pode ser gerado na formação dos alunos. Haja em vista que, em 2011, se graduará a primeira turma do curso de Pedagogia da UNESP – Marília sob a instituição e vigência do novo currículo.

Pois bem. O futuro há de impelir a novas investigações, novos debates e embates, outras tantas pesquisas a se desenvolverem... Importa sempre aprender, interrogando-se e transformando nossa visão de mundo ante as inevitáveis mudanças. Como bem declarou a consciente escritora gaúcha Lya Luft – “Estar aberto às novidades é estar vivo. Fechar-se a elas é morrer estando vivo.”

CAPÍTULO 1– MICROPOLÍTICA E SOCIOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES: contribuições para a análise em movimento

Mormente a partir da década de 1980, empreenderam-se estudos sociológicos das organizações escolares similares aos estudos da Sociologia das Organizações, não apenas por terem sido influenciados em termos de modelos de análise, senão de modo especial por terem emergido da crítica aos estudos clássicos da administração geral elaborados por Frederick Taylor e Henri Fayol em meados do século XX. Esses estudos partem do pressuposto da necessidade de separação entre a função administrativa e as restantes tarefas efetuadas na indústria, como forma de garantir maior agilidade no processo de produção. Dentre os princípios apresentados pelos modelos clássicos de Administração, encontram-se os que compreendem a atividade administrativa como uma forma de “prever, organizar, comandar, coordenar e controlar”¹ os espaços que compõem a instituição.

Segundo Costa (2003), uma vez transpostos para a organização escolar, esses princípios passam a orientar o trabalho administrativo da escola, que começa a direcionar suas ações para o alcance da “eficácia”, entendida por Muñoz e Roman (1989 *apud* COSTA, 2003) como a adequação dos resultados aos objetivos previstos, e da “eficiência”, entendida como uso adequado dos recursos para o alcance de tais objetivos. Comparada a uma empresa, a escola torna-se um ambiente onde impera a hierarquia, em consequência da divisão do trabalho, e converte-se em uma organização burocrática visando, sobremaneira, ao controle e à centralização do poder.

A concepção da burocracia – principal ferramenta utilizada no processo de aperfeiçoamento da prática administrativa em questão – levou ao desenvolvimento de vários estudos baseados numa perspectiva de análise normativa, que, durante muito tempo, foi e, ao menos aparentemente, continua a ser utilizada como instrumento para compreender as diferentes formas de planejamento e de aplicação das normas – seja para criticá-las, seja para aperfeiçoá-las. Conduz-se, destarte, a uma visão uniforme das instituições escolares, dominadas pelo poder central por meio das políticas oficiais.

¹ Conceitos apresentados por Henri Fayol em sua obra *Administration Industrielle et Générale*, 1966.

De acordo com Costa (2003), as críticas formuladas em relação a este modelo de análise, dentre as quais as apresentadas por Lima (2008), denunciam seus diversos limites especialmente quando aplicado às organizações escolares. Esses limites podem ser demonstrados a partir de pesquisas, cujos resultados confirmam a não absorção passiva das escolas às regras impostas pelo poder central e as possibilidades de sua respectiva reformulação por parte das organizações escolares no sentido de colocá-las a serviço de interesses internos (individuais e coletivos) como modo de garantir sua própria sobrevivência.

Nessa óptica, faz-se necessário um novo modelo de análise que, de fato, venha a contribuir para a compreensão da dinâmica interna das organizações de ensino, levando em conta as ações empreendidas pelos membros que a compõem e suas possíveis contribuições para a garantia de uma formação de qualidade.

Para Lima (2008, p.7), essa nova abordagem traz em consequência a revalorização da escola como objeto de estudo, identificando-a como “um dos mais interessantes e fecundos desenvolvimentos da pesquisa em educação, ao longo dos últimos anos”. O autor julga esse complexo processo de construção um grande desafio aos novos pesquisadores, visto que, no passado, o estudo da organização escolar esteve entregue às análises macroanalíticas – que desconsideravam as dimensões organizacionais dos fenômenos pedagógicos e educativos –, e aos “olhares microanalíticos”, centrados exclusivamente no estudo da sala de aula e das práticas pedagógicas. No entanto, o autor nos adverte que

Não se trata, portanto, apenas da procura de um lugar de encontro e de síntese, possível, das contribuições resultantes das abordagens *microscópicas* e *macroscópicas*; mais do que isso, trata-se de valorizar um terreno específico que uma vez articulado com os outros dois, que não pode de resto dispensar ou desprezar, permitirá o estabelecimento de uma espécie de *triangulação* que mais facilmente poderá conduzir à superação de limitações anteriores (LIMA, 1996, p. 30)

Importa esclarecer que a abordagem sociológica desenvolvida pelo autor emerge de uma séria crítica em relação aos estudos sociológicos pautados na teoria crítico-reprodutivista dos anos 1970 (BOURDIEU; PASSERON, 1975; ALTHUSSER s/d; BAUDELLOT; ESTABLET, 1971), que consideravam os estabelecimentos de ensino como Aparelhos Ideológicos do Estado; portanto, como *locus* de reprodução e execução de objetivos delineados no âmbito do poder central.

Conquanto se tratasse de estudos críticos, os trabalhos desenvolvidos nessa perspectiva desconsideravam as ações dos sujeitos no interior das organizações e as possíveis estratégias de manipulação das regras advindas do centro com vistas ao atendimento de objetivos diversos daqueles formulados pela cúpula governamental. Ao considerarem isoladamente os estabelecimentos de ensino, esses estudos davam corpo a um conjunto de trabalhos pautados em análises reduzidas que subjugavam o papel da escola, colocando-a numa posição de passividade em relação às imposições normativas, ao mesmo tempo que despojava os atores de suas margens de autonomia e liberdade para o direcionamento de ações estratégicas que dessem novos rumos às metas preestabelecidas.

Entre os anos de 1985 e 1991, confrontaram-se essas considerações por meio de investigações realizadas por Lima (1996) cujas conclusões apontam para o fato de que, mesmo nos contextos administrativos mais centralizados e autoritários, nem sempre se obedece às imposições normativas, ou são elas traduzidas em poder sobre as ações desenvolvidas nos terrenos próprios da administração central e dos universos escolares concretos. Nas palavras do autor:

[...] A uniformidade, o elevado número e a eventual precisão dos instrumentos normativos não se constituem necessariamente como sinônimos, nem sequer como condição suficiente, de reprodução normativa em contexto escolar (LIMA, 1996, p. 31).

As conclusões do autor conduziram-no ao desenvolvimento de uma abordagem analítica focalizada na ação organizacional dos atores escolares que, por se apoiar ora na ordem das “conexões normativas”, ora na ordem das “desconexões”, transforma as organizações em locais tanto de reprodução quanto de produção de regras. Apoiado nesse pressuposto, o autor reafirma a necessidade de novos procedimentos de análises a que ele denomina análises “multifocalizadas”. Essas análises privilegiam uma sociologia empírica atenta aos diferentes sistemas de ação empreendidos por grupos heterogêneos que compõem um mesmo espaço. Consequentemente, agem em defesa de interesses diversificados, abrindo espaço para a existência de conflitos, muitas vezes necessários para se efetivarem mudanças nem sempre possíveis nos ambientes administrados com base na perpetuação de consensos.

Em importante estudo desenvolvido por Stephen J. Ball no final da década de 1980, o conflito emerge como importante categoria de análise para compreender o que ele denomina de “micropolítica da escola”. Em seus estudos, Ball (1989) arrola um conjunto de conceitos-chave (poder, diversidade de metas, disputa ideológica, conflito, interesses, atividade política e controle), em contraposição aos conceitos da “ciência da organização” (autoridade, coerência de metas, neutralidade ideológica, consenso, motivação, tomada de decisões e consentimento). Esses conceitos encontram sua gênese no que Ball chama “esquema de análise da organização escolar” fundando-se em dados colhidos no interior de diversas organizações.

Uma parte considerável dos dados coletados para a concretização das análises descritas por Ball (1989) foi retirada de entrevistas realizadas com diversos atores que, naquele contexto, compunham os ambientes escolares estudados e se dispuseram a discutir a “micropolítica” de suas escolas que, na compreensão do autor, abrange aspectos tais como:

[...] el estilo del director: los actores influyentes y esenciales; cómo se tomaban las decisiones; quienes tendían a apoyar y quyenés a oponerse al director; la coordinación de las reuniones, la distribución de recursos; cómo se hacían las promociones, etcétera (BALL, 1989, p. 17).

Dentre os diversos conceitos apresentados, Ball (1989) enfatiza o conceito de conflito que, para ele, tem relação direta com a “ideologia, a diversidade de metas e o controle”. Em relação ao controle, Ball (1989) chama a atenção para a existência de modelos variáveis nas organizações. Esses modelos compreendem as práticas de “controle formais” – decisões tomadas no âmbito da administração superior responsáveis pelas atividades burocráticas, sem a participação dos demais membros da organização – e as práticas de “controle informais” – por meio de sistemas de atividades intencionalmente coordenadas, em que pode haver uma participação dos membros da organização, ainda que esta não seja decisiva no processo de tomada de decisões. Nesta perspectiva, o autor enfatiza a necessidade de empregar de forma flexível as categorias de análise existentes, porque não haja o risco de se realizar uma descrição deformada da realidade.

A veces las escuelas son dirigidas como si en ellas todos participasen y fuesen democráticas: hay reuniones del personal, comités y días de discusión en los que se invita a los profesores a tomar decisiones sobre las políticas a seguir (aunque la realización de tales reuniones no es em modo alguno un indicador claro de que haya una participación democrática) (BALL, 1989, p. 26).

Idêntica situação ocorre no exercício de identificação das metas da organização escolar que, aparentemente, de acordo com a abordagem sistêmica, aparecem no consenso entre os membros da organização. Para Ball (1989), a identificação das metas por meio do consenso tem uma validade muito limitada, uma vez que as escolas se caracterizam justamente pela ausência de consenso, portanto, pela existência de grande diversidade de metas. Eis aí uma das características que as distanciam dos modelos clássicos de organizações industriais. O traço distintivo intrínseco às organizações escolares permitiu ao autor retomar o conceito de “organização anárquica” empregado por Bell (1980) para definir a escola. Nesta perspectiva, a escola pode ser entendida como

[...] una organización con una estructura propia que está determinada en parte por presiones externas y en parte es un producto de la naturaleza de la organización misma. Es anárquica en el sentido de que la relación entre las metas, los miembros y la tecnología no es tan claramente funcional como la teoría convencional de la organización indica que será (BELL, 1989 *apud* BALL, 1989, p. 29).

Ball (1989) afirma ser a questão da ideologia um dos fatores determinantes da existência dos conflitos no âmbito das organizações escolares, porquanto o fato de a escola se definir como “organização anárquica” favorece a presença de considerável diversidade ideológica em seu interior. Pode-se traduzir a diversidade ideológica em ações que, por sua vez, refletem interesses individuais constantemente colocados em evidência, sobremaneira nos processos de tomada de decisões, quando, com frequência, os interesses encontram-se em ameaça. Para Ball (1989), o jogo de interesses presente nas organizações orienta a tomada de decisões e os acordos políticos, quando pode fortalecer ou enfraquecer os grupos e as alianças. Nesse sentido, ele apresenta três tipos de interesses – “interesses criados, interesses ideológicos e interesses pessoais”. Os primeiros dizem respeito às preocupações materiais dos professores relacionadas com as condições de trabalho e ocasionam disputas entre pessoas e grupos. Os interesses ideológicos referem-se a questões

valorativas e de adesão filosófica. Por fim, os interesses pessoais respeitam ao “eu”, ou seja, à identidade do professor, que pode ser declarada ou aspirada por ele.

Não obstante, segundo o mesmo estudioso, as teorias gerais da Administração não reconhecem os diferentes tipos de interesses, preferindo acomodá-los no recôndito de uma análise abstrata e superficial. Ante a análise sociológica proposta, Ball (1989) entende ser imprescindível mergulhar no contexto organizacional, porque se identifiquem tais diversidades e se compreenda seu grau de interferência no processo de tomada de decisões.

La toma de decisiones no es um processo racional abstracto que pueda ser expuesto em um gráfico organizativo; es um processo político, es la sustancia de la actividad micropolítica (BALL, 1989, p.41)

Destarte, sugere-se trabalhar na perspectiva do conflito para a fundo compreender a base que sustenta a estrutura organizacional, o que, na maioria das vezes, não é evidente. Opondo-se à abordagem sistêmica, que estabelece por seu fundamento e objetivo o consenso, o equilíbrio e a harmonia, Ball (1989) prioriza o conflito no exame das organizações, por considerá-lo imprescindível para o início do processo de mudança.

Para tanto, importa que as pesquisas que utilizam a escola como objeto de estudo admitam, no plano teórico, as tensões entre as diversas instâncias envolvidas direta ou indiretamente no planejamento e execução das políticas educacionais. Parte-se do pressuposto de que nem o sistema, que representa o poder central, nem o estabelecimento escolar se capacitam bastante e adequadamente para o controle total de um sobre o outro.

Ao modelo de análise que vem atender às expectativas da nova abordagem sociológica da organização (proposta pelos autores mencionados) Lima (2008) denomina “mesoabordagem”, por se tratar de uma perspectiva que valoriza os elementos intermediários, de mediação, em que se reconstroem os elementos construídos pela análise de nível “macro” e “micro”. Destarte, o autor adverte para a necessária observação das ações que ocorrem nos contextos organizacionais concretos e que se encontram entre o sistema educativo e a sala de aula.

Canário (1996) concorda com Lima ao defender a ideia de que os três modelos de análise não são excludentes; ao contrário, podem ser compreendidos como diferentes “pontos de entrada” para o empreendimento de análises sob diversos

ângulos de um mesmo fenômeno. Feita essa ressalva, o autor considera que, no momento atual, a “entrada” por meio do estudo das organizações escolares pode “corresponder à via mais fecunda para produzir conhecimento sobre os grandes processos de mudança deliberada – as reformas educativas (CANÁRIO, 1996, p. 128).

Por conseguinte, trata-se de uma análise crítica que, nas palavras de Barroso (1996, p.10), questiona os critérios de uma pretensa “racionalidade científica”, abrindo espaço para a influência dos “paradigmas interacionistas” que qualificam de construções sociais as organizações e, por este motivo, enfatizam o desempenho dos indivíduos, “nos seus interesses, nas suas estratégias, nos seus sistemas de ação concreta”.

Apesar de o enfoque aqui apresentado ter se originado da crítica aos estudos apoiados na perspectiva burocrática, a proposta não é, de forma alguma, desconsiderar o significativo impacto que as determinações formais exercem na escola, senão avançar, assumindo o desafio de buscar, a partir de novos componentes analíticos, formas de comprovar as possibilidades de as instituições promoverem mudanças em suas estruturas por meio do uso de uma margem significativa de “autonomia relativa” permitindo o confronto com os enfoques teóricos que consideram a escola uma instituição inerte ante as diversas imposições do sistema “macro”. Com o propósito de buscar novas bases investigativas, Lima (2008) concentrou seu interesse nos estudos amparados na metáfora da “anarquia organizada” – uma criação de Cohen, March e Olsen (1972), muito bem desenvolvida em 1983 por Burton Clark. Posto que o autor não mencione o estudo de Clark, sabe-se que este trabalho tem sido considerado uma importante referência para as pesquisas no âmbito do ensino superior, por demonstrar a perfeita adequação da referida terminologia quando aplicada aos estudos das organizações acadêmicas.

De acordo com Cunha (1998) – um dos autores mais renomados relativamente aos estudos ligados à temática do ensino superior no Brasil – o livro de Burton Clark (1983 *apud* CUNHA, 1998), *O sistema de educação superior: organização acadêmica numa perspectiva internacional comparada* revela-se a primeira e mais abrangente obra, por apresentar uma visão panorâmica do campo universitário. Trata-se de um estudo comparativo envolvendo países como Estados Unidos da América (EUA), Japão, Grã-Bretanha, dentre outros países do continente europeu, em que o autor trata de temas importantes como os critérios de divisão dos

estabelecimentos universitários, os tipos básicos de crenças acadêmicas, os níveis de poder e a competição de docentes e pesquisadores. Para Clark (1983 *apud* CUNHA, 1998), a instituição acadêmica é caracterizada pela transmissão e produção de novos conhecimentos que conduzem a visões alternativas de mundo impossíveis de se desenvolverem em sistemas monolíticos. Para o desempenho dessa atividade essencial à universidade, faz-se imprescindível a existência de sistemas dotados de fissuras e de falhas, “o que seria inadmissível em outras instituições, como as empresariais, as militares, as religiosas e as simplesmente administrativas” (CUNHA, 1998, p. 91). Isto justifica o fato de inclusive os sistemas políticos mais fechados da Europa oriental terem convivido, até o final dos anos 1980, com universidades dotadas de surpreendente grau de autonomia, ainda que mantivessem sistemas educacionais, nos níveis primário e secundário, uniformes e centralizados.

Conquanto os estudos administrativos propaguem a ideia de que se deva comandar qualquer organização dentro de uma unidade permeada por escolhas racionais que levem ao estabelecimento de prioridades a se executarem, Clark (1983 *apud* CUNHA, 1998) afirma que essa crença é especialmente danosa quando aplicada às universidades marcadas pela luta por poder em torno de valores inconciliáveis. Neste caso, o poder monopolizado, uma vez concentrado em qualquer pessoa, representaria uma ameaça para uma organização acadêmica onde convivem profissionais especializados em campos distintos, que muitas vezes se ignoram mutuamente um ao outro.

Por esse motivo, o autor considera a imagem da “débil articulação” como a mais adequada para definir a instituição universitária. De acordo com Cunha (1998), contrapondo-se à ideologia da integração, Clark (1983 *apud* CUNHA, 1998) faz uma aberta apologia à desordem, assumindo como sua a metáfora da universidade como uma “anarquia organizada”. Nessa perspectiva, as universidades precisariam de certo grau de desordem que permitisse aos acadêmicos o desenvolvimento de atividades autônomas e o estabelecimento de intercâmbios – formais e informais – que garantissem uma eficácia impossível de ser conquistada em instituições dotadas de alto grau de controles formais.

Por sua vez, no quadro de síntese formulado por Ellström (1983 *apud* LIMA, 2008, p. 29), a “anarquia organizada” pode ser entendida como um modelo para caracterizar organizações cujos objetivos são considerados pouco claros e conflitantes, e as tecnologias ambíguas e incertas.

Diante do pressuposto de que todas as organizações – em especial as organizações educativas – podem ser entendidas como uma anarquia organizada, Lima (2008) apresenta três tipos de ambiguidades que caracterizam esse modelo organizacional. A primeira delas diz respeito à presença de “objetivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intencionalidade organizacional problemática”. Nesse caso, é possível observar a existência de um conjunto de ideias vagas, cujos objetivos – nem sempre traçados coletivamente – deixam de ser vistos como base da ação, mas, ao contrário, são descobertos por meio dela; daí apresentam-se de forma desconexa. Consequente da primeira, a segunda ambiguidade relaciona-se à existência de “processos e tecnologias pouco claros e pouco compreendidos pelos membros da organização”.

Trata-se de uma postura de sobrevivência assumida, em que as organizações não planejam suas ações de forma clara, mas agem de acordo com procedimentos simples de tentativa-erro e por meio de invenções pragmáticas de necessidade.

Por fim, atenta-se para a “participação fluida”, resultante de variáveis na intensificação de tempo e esforço que cada membro em particular dedica a atividades diversificadas, de modo que, diante de um processo de escolha, as decisões mudem em consonância com os caprichos particulares.

Podem-se utilizar outras metáforas para identificar a ambiguidade das organizações anárquicas como a do modelo de *garbage can* (lata de lixo), assim caracterizadas por Cohen, March & Olsen:

Para compreendermos processos no interior das organizações, podemos ver uma oportunidade de escolha como um caixote do lixo no qual vários tipos de problemas e de soluções são depositados pelos participantes à medida que são engendrados. A mistura de lixo num caixote específico depende da mistura de caixotes disponíveis, dos rótulos colocados nos caixotes alternativos, do lixo que está a ser produzido num dado momento, e da velocidade com que o lixo é apanhado e removido de cena (COHEN, MARCH & OLSEN, 1972, p. 2 *apud* LIMA, 2008, p. 32).

Empregando essa metáfora, Lima demonstra a existência de elementos organizacionais relativamente independentes ou isolados que cunham as instituições de ensino superior, como se percebe no estudo de Clark (1983), a que se referiu anteriormente. Não se trata, destarte, de um modelo negativo de organização, visto

que é a partir dessa ambiguidade e diversidade de ideias e interesses que os estabelecimentos de ensino superior podem recorrer a sua relativa autonomia para a construção de novos conhecimentos formulados com base em teorias diversificadas, não raro, excludentes entre si.

Outro aspecto positivo das organizações anárquicas é a abertura de possibilidade de confronto face a pressões administrativas externas, especialmente nos casos de imposições legais, cujas exigências afetam diretamente os interesses individuais. Nesse caso, ocorre o que Lima (2008) denomina “infidelidade normativa”, ou “fidelidade dos atores aos seus próprios objetivos, interesses e estratégias”. Trata-se de admitir a infidelidade como uma contraposição, declarada ou implícita, ao normativismo burocrático que, por sua vez, não pode ser completamente desconsiderado pelos atores dado a seu poder de proteção, o que lhes permite tirar certas vantagens no sentido de assegurar a igualdade de tratamento e a defesa contra a arbitrariedade.

A centralização, o normativismo e a formalização, ao mesmo tempo que permitem e legitimam o discurso de oposição por parte dos atores, oferecendo-lhes um *bode expiatório* e alguns argumentos de desculpabilização, podem permitir-lhes, por outro lado, a protecção que necessitam e que valorizam e a manutenção de situações consideradas favoráveis, construídas ao longo do tempo como defesa ou como oposição, e que afinal a centralização e o normativismo foram admitindo, por ignorância ou por tolerância, mas que um cenário de descentralização faria certamente perigar (LIMA, 2008, p. 66).

A distância tanto social quanto de poder que separa os “superiores” dos “subordinados” pode trazer alguns benefícios, porquanto transforma-se em espaço de intervenção social dos atores que, ao interpretar, reinterpretar, informar e divulgar as regras formais, atuam no sentido de atualizá-las ou não, e/ou concomitantemente substituí-las por regras alternativas. Nesta perspectiva, o ator é o elemento central, “aquele que, mesmo em situações mais extremas, conserva sempre um mínimo de liberdade que utilizará para *bater o sistema*” (LIMA, 2008, p. 67, grifos do autor).

Pode-se constatar a possibilidade de ação identificada pelo autor por meio de pesquisas que reconheçam a ação organizacional e que, por este motivo, transcendam os limites das disposições formais e legais. Essas pesquisas esclarecem a dimensão político-estratégica da ação organizada e contradizem as visões estáticas das organizações educativas, que as colocam em uma posição de passividade em

relação às imposições normativas centrais. Destarte, o reconhecimento da autonomia relativa seria compatível com visões dialéticas a respeito dos processos de estruturação das interações sociais, em contextos diversificados de ação.

Com base no estudo teórico-empírico dos fenômenos da infidelidade normativa, no contexto de uma administração centralizada, Lima (2008, p. 104) conclui que “a força da imposição normativa nem sempre é obedecida, ou traduzida em poder e em ações orientadas em conformidade, seja nos terrenos próprios da administração central, seja nos universos escolares periféricos”.

A escola não é apenas uma instância *hetero*-organizada para a reprodução, mas é também uma instância *auto*-organizada para a produção de orientações e regras, expressão das capacidades estratégicas dos atores e do exercício (político) de margens de *autonomia relativa*, o que lhes permite, umas vezes retirar benefícios da centralização e, outras vezes, colher vantagens de iniciativas que a afrontam. Como concluiu Stewart Clegg (1994: 283), o controlo organizacional nunca é total, em parte devido à ação, a qual implica sempre interesses e escolhas. (LIMA, 2008, p. 104-105, grifos do autor)

Essas considerações incidem na necessidade de se empreenderem pesquisas que se valham da proposta analítica multifocalizada, como a desenvolvida pelo autor. Declara-se, pois, a necessidade de avançar os limites das pesquisas pautadas nos aspectos normativos das instituições, por meio de estudos que partam dos contextos empíricos de ação e que se apoiem na elaboração de conceitos e, eventualmente, na formulação de hipóteses, que dirijam o trabalho de coleta e análise dos dados de observação.

Em uma perspectiva teórica, o pesquisador estabelece o confronto entre as duas concepções de modelos organizacionais de “orientação para a ação” e “em ação”. À luz desse confronto, é possível discernir o contexto de “produção de regras” e o contexto de “aplicação e/ou atualização” dessas mesmas regras, considerando a discriminação do que Reynaud (1993 *apud* LIMA, 2008, p. 33) denomina de “ação prescrita e ação real”. Em outras palavras, deve-se atentar para o fato de que a produção de uma regra não induz obrigatória e automaticamente a seu cumprimento por parte dos agentes responsáveis pela tomada de decisões. Há, portanto, que se considerar o embate entre a instância local e a instância externa para se compreender em que medida os princípios norteadores de uma determinada norma serão ou não reproduzidos nas instituições para as quais foram elaborados.

Com efeito, o referido modelo analítico subsidia teoricamente esta pesquisa, que procura analisar a ação real de integrantes de um curso de graduação, historicamente tradicional, diante da obrigatoriedade de se empreender uma reforma curricular imposta por Resolução Federal.

Nos capítulos seguintes, descrever-se-ão e analisar-se-ão os principais documentos que orientaram o processo de reestruturação curricular em foco, mostrando as discrepâncias substanciais entre as propostas delineadas em âmbito federal e as traçadas em âmbito local.

No presente estudo, evidenciam-se, entre outros aspectos, as possibilidades de as organizações produzirem novas regras que se apresentem significativamente distintas das regras formais decretadas pelos governos. Por conseguinte, trata-se de regras que refletem interesses individuais e coletivos que, evidentemente, se deixam influenciar pela cultura institucional responsável pela formação de uma identidade específica, dificilmente rompida a partir de uma determinação legal.

Uma vez confirmada a existência de significativo grau de autonomia no exercício de reformulação curricular, na terceira parte do trabalho, em que se pretende realizar a análise das entrevistas, os conceitos ora brevemente apresentados serão retomados e aprofundados, de forma a estabelecer um interessante diálogo entre a teoria e a prática, que possibilite compreender de que forma os embates e divergências – internos e externos – refletem-se nas ações cotidianas e seu grau de interferência naquilo que se entende por formação de qualidade.

CAPÍTULO 2 – CURSO DE PEDAGOGIA – UNESP – MARÍLIA: o nacional e o local em documentação até a LDBEN (1996)

Desde sua criação em 1939, o curso de Pedagogia tem sido alvo de inúmeras discussões pautadas em estudos epistemológicos que buscam atribuir caráter científico ao campo destinado à compreensão dos fenômenos educacionais. (SILVA, 2003; BRZEZINSKI, 1996; PIMENTA & LIBÂNEO, 2002)

Este embate resultou na construção de um amplo material que revela algumas contradições comuns no tratamento de assuntos complexos, em que emergem pontos de vista heterogêneos e posicionamentos conflitantes. Cabe lembrar que os possíveis conflitos surgiram da incessante tentativa de responder precisa e definitivamente à seguinte questão: qual a identidade do Curso de Pedagogia?

É fato que, conquanto um número significativo de produções teóricas envolvam a temática, até o momento não se chegou a uma resposta satisfatória. Tal constatação provocou o interesse, motivou e, ora, vem justificar o empreendimento desta pesquisa que, entre outros propósitos, persegue o objetivo de apresentar subsídios que possam contribuir no sentido de avivar o debate a respeito da identidade do pedagogo. Como ponto de partida, optou-se por resgatar a construção histórica do curso de Pedagogia em uma instituição específica, ademais analisar seu processo de reestruturação nos anos 2000. Para isso, torna-se imprescindível que se faça uma breve descrição do processo histórico de constituição do Curso de Pedagogia no Brasil, tomando, intencionalmente, como referência uma instituição universitária específica, cujo curso durante anos foi objeto de reconhecimento nacional, embora muitas vezes tenha caminhado no sentido oposto ao das propostas delineadas pelos órgãos estaduais e federais que compõem o sistema educacional brasileiro.

Com base na leitura de obras várias (BALL, 1989; BARROSO, 1996; SILVA JR. e FERRETTI, 2004; LIMA, 2008) e nas discussões desenvolvidas nos últimos dois anos no Centro de Estudo e Pesquisa em Administração Escolar (CEPAE), cuja influência foi determinante na escolha e delimitação do tema central deste estudo, é possível afirmar que o processo de concretização dos preceitos legais nas organizações não segue uma ordem comum, mas, ao contrário, diversifica-se de acordo com a especificidade da realidade compreendida como fruto de um movimento histórico que, segundo Silva Jr. e Ferretti (2004), condiciona as

diferentes possibilidades de incorporação das propostas reformistas do Estado. Nas palavras dos autores,

[...] é necessário considerar que as reformas, tal como propostas no âmbito do Estado, não se realizam necessariamente de acordo com o espírito que as anima, pela simples razão de que sua implementação se dá em instituições historicamente constituídas, das quais a escola, para nossos interesses, é a principal (SILVA JR. e FERRETTI, 2004, p. 44).

A partir das considerações dos autores, buscar-se-á, neste capítulo, descrever o processo de constituição do curso de Pedagogia da UNESP – Marília/SP e sua relação com o contexto político-social mais amplo. Para tanto, será necessário percorrer os caminhos trilhados pelo referido curso, desde sua criação no ano de 1959 até o momento atual, buscando identificar não apenas a influência recebida dos órgãos exteriores a ele, senão também as possibilidades de enfrentamento às imposições dos documentos oficiais que lhe garantiram o *status* de um dos melhores cursos do país durante anos.

2.1. O Curso de Pedagogia da UNESP – Marília: o que dizem os primeiros documentos

Marcaram-se as décadas de 1950 e 1960 pelo aumento significativo da demanda por cursos superiores, que resultaram do crescimento da atividade econômica proporcionado por grandes investimentos nos setores industriais. Nesse período, o Estado de São Paulo – cujas indústrias representavam cinquenta e dois por cento do total nacional – recebeu forte avanço graças às iniciativas de instalação de estabelecimentos de Ensino Superior nas cidades do interior, que se destacavam em termos de crescimento populacional, de aumento da urbanização e de participação na atividade econômica.

Denominados “Institutos Isolados de Ensino Superior de São Paulo – Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras”, esses estabelecimentos receberam respaldo da Constituição Estadual de 1947 e da Lei Estadual nº 161, de 24 de setembro de 1948. A primeira, entre outros aspectos, determinava a gratuidade do ensino oficial em todos os níveis e graus, assim como a implantação de cursos noturnos, o que, conseqüentemente, favorecia o acesso das classes trabalhadoras. A

segunda, por sua vez, dispunha a respeito da criação de estabelecimentos públicos de Ensino Superior em cidades do interior do Estado, o que há muito vinha sendo solicitado pelas lideranças municipais.

Importa destacar que, a despeito do expressivo aumento no número de faculdades isoladas, registrou-se, nesse período, um forte movimento de resistência em relação à interiorização do Ensino Superior, empreendido, especialmente, pelo Conselho Universitário da Universidade de São Paulo (USP)², que desempenhava o papel de assessor da Assembleia Legislativa opinando diretamente no consentimento ou não da abertura de novas instituições acadêmicas. De acordo com Castilho (2009, p.94), a principal justificativa do Conselho para o indeferimento dos pedidos de criação dessas instituições era a de que “as escolas não teriam condições de manter o alto nível do Ensino e de Cultura do país, exigido das Instituições Superiores”.

Não obstante às resistências registradas, o período referido deixa sua marca na história do Ensino Superior, por representar a expansão de vagas nos cursos acadêmicos em geral. No caso dos cursos de licenciatura, a expansão deu-se devido ao crescimento do ensino secundário que, além de formar cada vez mais candidatos para concorrerem às vagas das faculdades e universidades, exigia o aumento do quadro de professores com grau acadêmico. Confirma-se o fato por registro da criação – empreendida diretamente pelo Estado de São Paulo – de seis “Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras” no interior, entre os anos de 1957 e 1959. Entre elas, a Faculdade de Marília.

Recente embora, pouco se pode dizer a respeito dos primeiros anos de funcionamento desta Faculdade, sobremaneira em relação aos aspectos organizacionais do curso de Pedagogia, visto que o primeiro documento registrado e disponibilizado para consulta no Conselho de Curso da UNESP – Marília/SP, data

² O Conselho Universitário da USP, órgão máximo de deliberação, planejamento e direção de todas as atividades desenvolvidas na USP, constituía-se de diretores de estabelecimentos de ensino, representantes de congregação e de várias categorias docentes, diretor de museu da universidade e profissionais de renome, como intelectuais das Letras e das Ciências Humanas e cientistas de projeção das Ciências Físicas e Naturais. Foi a esse colegiado de alto nível, que respeitava de forma exemplar a cultura, a pesquisa e o saber, que coube opinar sobre a idéia de faculdade no interior. Sendo assim, o Conselho constituiu-se em peça importante na política para os Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado que viriam a ser criados. Entre os motivos podemos destacar que o Conselho tinha uma série de atribuições diferentes das que possui hoje como também porque a Universidade era consultada pela Assembléia Legislativa quando havia encaminhamento de uma proposição de criação de Faculdades. (CASTILHO, 2009, p.37)

do ano de 1977 ³. É provável que a elaboração desse documento tenha ocorrido por influência da extinção das Faculdades de Ciências e Letras (FCL) na condição de escola isolada, condicionada pela criação da UNESP, em 1976/ 1977 ⁴. Nesse contexto, as FCLs foram integradas a uma única Universidade visando ao fortalecimento dos cursos de outras áreas e a implantação de um regime autárquico que garantisse maior autonomia a essas faculdades – mormente em termos financeiros.

Da leitura dos documentos anexos junto ao Processo nº 790, de 24/01/1989, em que se encontra todo o registro documental do curso de Pedagogia da UNESP – Marília, foi possível confirmar que o referido curso iniciou as atividades no ano de 1959 e foi reconhecido pelo Decreto Estadual nº 44. 528, de 16 de maio de 1965. Nesse primeiro momento, não há registro das disciplinas trabalhadas no curso, tampouco do perfil de pedagogo a ser formado e seu respectivo campo de atuação. Não obstante, é possível inferir que a estrutura do curso seguia o padrão nacional da época, firmado pelo Parecer nº 251/ 62 que, nas palavras de Silva (2003), posto que não definisse precisamente o papel do pedagogo, prescrevia que o Curso de Pedagogia se destinava à formação do professor dos Cursos Normais e dos “profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional” – os chamados “técnicos de educação” ⁵. A respeito desta função, Pimenta e Libâneo (2002, p. 17) reiteram a análise da autora e comentam a “impropriedade de formar, nessa época, técnicos de educação para um campo de trabalho inexistente”, fato que, de certa maneira, incidiu na necessidade de regulamentação da profissão do pedagogo até hoje presente nas pautas de discussões traçadas em nível acadêmico.

Conforme avaliam os mesmos autores, além de tentar definir o perfil do profissional pedagogo, o Parecer nº 251/ 62 fixou as disciplinas pedagógicas dos

³ Trata-se da Resolução UNESP nº 674/ 77 que *Estabelece a Estrutura Curricular da Faculdade de Educação, Filosofia e Ciências Sociais e da Documentação do “Campus” de Marília, Distrito Universitário Oeste*.

⁴ A estrutura da UNESP foi definida pelo Estatuto do Conselho Estadual de Educação, em dezembro de 1976, e instituída pelo Decreto nº 9.449 de 26 de janeiro de 1977. Nessa nova estrutura, o *Campus* de Marília passou a pertencer ao Distrito Universitário Oeste, que abrigava os campi de Assis e Presidente Prudente, adquirindo a denominação de *Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação*.

⁵ Silva (2003) avalia “técnico em educação” um termo vago e passível de várias interpretações, podendo, inclusive, referir-se às expressões “administradores e demais especialistas da educação” e “profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional, contidas no Documento nº 11 do Conselho Federal de Educação.

cursos de licenciatura para o magistério em escolas de nível médio, mantendo, na prática, a separação entre bacharelado e licenciatura ou, ao menos, as disciplinas “de conteúdo” e as “disciplinas pedagógicas”. Esta separação entre bacharelado e licenciatura participava de um esquema de divisão curricular, instituído pelo Decreto 1.190/39, que servia de base para a organização de todos os cursos de licenciatura, conhecido por esquema 3+1. Segundo Silva (2003), realizava-se a formação dos bacharéis em três anos, após os quais se adicionava um ano de curso de Didática, para formar os licenciados que exerceriam a função docente em suas respectivas áreas de formação. Os cursos de bacharelado em Pedagogia eram formulados com base em um currículo mínimo de sete disciplinas: cinco obrigatórias e duas opcionais, resultando na seguinte estrutura, como descreve Silva (2003, p. 16):

Para o bacharelado, o currículo mínimo era fixado em sete matérias, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais. As obrigatórias eram: psicologia da educação, sociologia (geral, da educação), história da educação, filosofia da educação e administração escolar. As opcionais eram: biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, cultura brasileira, educação comparada, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional.

Aos alunos interessados em realizar o curso de licenciatura exigia-se que cumprissem as disciplinas de “didática” e “prática de ensino”, visto que, no caso da Pedagogia, as disciplinas de “psicologia da educação, adolescência e aprendizagem”, fixadas para as outras licenciaturas, já constavam do conjunto das disciplinas obrigatórias do curso.

Em 1968, a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de acordo com Cunha (2003), definiu a forma de organização das universidades, mantida até os dias atuais, e algumas de suas características mais problemáticas como a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a departamentalização. Em termos de currículo, um dos maiores impactos gerado foi a introjeção do ideário tecnicista, cujo foco direcionava-se para a instrumentalização do indivíduo visando, sobretudo, à preparação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, o Conselho Federal de Educação instituiu o Parecer nº 252/ 69 que foi incorporado à Resolução/CFE nº. 2/69, cujo objetivo era de fixar o conteúdo e duração mínima a serem observados na organização do Curso de

Pedagogia em todo o país. O referido Parecer, perseguindo os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade da Reforma, criou as chamadas habilitações destinadas à formação de profissionais especializados para o desenvolvimento de um conjunto de atividades relacionadas ao campo educacional. Essa estrutura curricular, na avaliação de Silva (2003) e Brzezinski (2007), fragmentou a formação do pedagogo e enfatizou as disciplinas de cunho técnico, em detrimento das disciplinas de cunho teórico, além de não contemplar os conteúdos do então curso primário. No entanto, fundado no princípio da hierarquia, estabeleceu-se o direito de o pedagogo de lecionar nesta modalidade de ensino, desde que cursadas as disciplinas de “Metodologia do ensino de 1º grau e de Prática de Ensino de 1º grau”, com estágio supervisionado.

Pimenta e Libâneo (2002) consideram que, em termos de mudanças estruturais, o documento não representou grandes avanços; entretanto, estabeleceu com mais precisão a função do curso de formar professores para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de orientação, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e em seus respectivos sistemas.

De acordo com o Parecer, as Instituições de Ensino Superior teriam o poder de criar outras habilitações além daquelas por ele previstas. Dessa maneira, estabeleceu-se que os cursos de Pedagogia fossem, obrigatoriamente, compostos de duas partes: uma “parte comum” a todas as habilitações, e uma “parte diversificada”, em função da habilitação específica escolhida pelo aluno. A primeira constava de matérias básicas destinadas à formação do pedagogo, independente de sua especialidade. Eram elas:

- 1.1 Sociologia Geral;
- 1.2 Sociologia da Educação;
- 2.0 Psicologia da Educação;
- 3.0 História da Educação;
- 4.0 Filosofia da Educação;
- 5.0 Didática. (BRASIL, 1969, p. 107)

Destarte, a única modificação em relação às disciplinas de formação geral (Parte Comum) previstas pelo Parecer nº 251/62 foi o acréscimo da disciplina de Didática, sob a justificativa de que grande parte das universidades e escolas isoladas já a haviam incluído em seus currículos plenos, conforme descrito no próprio Parecer (BRASIL, 1969, p. 107).

A segunda parte do currículo compreendia um conjunto de cinco habilitações, conforme firmado no Art. 30 da Lei nº 5.540/ 68, acrescidas de mais três que se destinavam à escola de primeiro grau. Para cada habilitação, delineou-se um conjunto de onze disciplinas desdobradas em dezessete combinações, conforme descrito em seguida:

DISCIPLINAS:

1.1 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau;
1.2 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau;
1.3 Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior;
2.0 Princípios e Métodos de Orientação Educacional;
3.1 Princípios e Métodos de Administração Escolar;
3.2 Administração da Escola de 2º Grau;
4.1 Princípios e Métodos de Supervisão Escolar;
5.1 Princípios e Métodos de Inspeção Escolar;
5.2 Inspeção da Escola de 1º Grau;
6.0 Estatística Aplicada à Educação;
7.0 Legislação do Ensino;
8.0 Orientação Educacional;
9.0 Medidas Educacionais;
10.0 Currículos e Programas;
11.1 Metodologia do Ensino de 1º Grau;
11.2 Prática de Ensino na Escola de 1º Grau;
(BRASIL, CFE, *Documenta*, nº 100, p. 108)

HABILITAÇÕES:

a) Orientação Educacional – 1.1, 1.2, 2.0, 8.0 e 9.0;
b) Administração Escolar – 1.1, 1.2, 3.2 e 6.0;
c) Supervisão Escolar – 1.1, 1.2, 4.1 e 10.0;
d) Inspeção Escolar – 1.1, 1.2, 5.1 e 7.0;
e) Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais – 1.1, 11.1 e 11.2;
f) Administração Escolar, para exercício na escola de 1º grau – 1.1, 3.2 e 6.0;
g) Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1º grau – 1.1, 4.2 e 10.0;
h) Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1º grau – 1.1, 5.2 e 7.0.
(BRASIL, CFE, 1969, *Documenta*, nº 100, p. 108)

Além das disciplinas de formação geral (Parte Comum) e daquelas previstas para as habilitações, o Parecer elencava um conjunto de disciplinas específicas para serem trabalhadas em nível de graduação “ou” pós-graduação. Considerou-as o Parecer como possibilidades, não havendo qualquer delineamento curricular que obrigasse seu oferecimento por parte das instituições de ensino. Tratava-se das seguintes disciplinas:

- Economia da Educação;
- Antropologia Pedagógica;
- Educação Comparada;
- Técnicas Audiovisuais de Educação;
- Rádio e Televisão Educativa;
- Ensino Programado;
- Educação de Adultos;
- Educação de Excepcionais;
- Clínica de Leitura;
- Clínica da Voz e da Fala;
- Higiene Escolar;
- Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica. (BRASIL, 1969, p. 111)

Esse modelo de organização curricular persistiu até os anos finais da década de 1990 quando, no contexto de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, propuseram-se novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia (DCNP), consolidadas no Decreto nº 1 de 2006, conforme se verá mais adiante.

No Art. 8º da Resolução UNESP nº 674/ 77, observa-se que a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da UNESP – Marília seguia as exigências mínimas do padrão federal instituído pelo Parecer nº 252/ 69, conforme a transcrição abaixo:

1. FORMAÇÃO GERAL BÁSICA

1.1 - Filosofia

1.1.1 Filosofia Geral – 90 horas

1.1.2 *Filosofia da Educação* – 90 horas

1.2 - História

1.2.1 *História da Educação Geral* – 120 horas

1.2.2 *História da Educação Brasileira* – 60 horas

1.2.3 Formação Econômica, Social e Política do Mundo Moderno – 60 horas

1.2.4 Formação Econômica, Social e Política do Mundo Contemporâneo – 60 horas

1.3 - Sociologia

1.3.1 *Sociologia Geral* – 90 horas

1.3.2 *Sociologia da Educação* – 60 horas

1.4 - Psicologia

1.4.1 Psicologia Geral – 60 horas

1.4.2 *Psicologia da Educação* – 120 horas

1.4.3 Psicologia Social – 60 horas

1.5 - Didática – 120 horas

1.6 - Métodos e Técnicas de Pesquisa

1.6.1 Estatística – 60 horas

1.6.2 *Estatística Aplicada à Educação* – 60 horas

1.6.3 *Pesquisa Pedagógica* – 60 horas

1.7 - Educação Comparada – 60 horas (RESOLUÇÃO UNESP nº 674/ 77, grifos nossos)

Conquanto se atendessem às disciplinas previstas no Parecer de 1969, uma breve leitura da Resolução torna evidente a introdução de disciplinas destinadas a campos específicos do saber que não foram explicitados no documento federal, como a disciplina de “Psicologia Social”. Dessa observação, pode-se deduzir que as chamadas “matérias” ou “disciplinas” pré-estabelecidas pelo Parecer nº 252/ 69 não representavam conteúdos estanques, senão eram áreas de conhecimento reconhecidas como indispensáveis para a formação do pedagogo.

É possível identificar que o trabalho com esses conteúdos abria espaço para uma variedade de enfoques e possibilidades que permitia a cada instituição a escolha de perspectivas diferenciadas. Por exemplo, ao desmembrar a área de História em quatro disciplinas, o Curso de Pedagogia da UNESP – Marília fixou 180 horas para a área de História da Educação, dividida em “História da Educação Geral e História da Educação Brasileira”, e 120 horas para as disciplinas de “Formação Econômica, Social e Política do Mundo Moderno” e “Formação Econômica, Social e Política do Mundo Contemporâneo”. Verifica-se que as duas últimas disciplinas sequer foram mencionadas pelo Parecer Federal. Lamentavelmente, não há registro de nenhum Plano de Ensino, Ementa ou Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso nesse período, de modo que não é possível saber o motivo da escolha de tais disciplinas e, tampouco das abordagens teóricas que as fundamentavam.

A constatação da existência dessas pequenas aberturas no currículo local, que possibilitaram a introdução de disciplinas não contempladas no documento federal, torna-se ainda mais manifesta na parte diversificada da matriz curricular do curso em que se incluem as habilitações, como veremos adiante.

Além das disciplinas destinadas à “Formação Geral Básica”, o curso destinava um conjunto de dez disciplinas de caráter obrigatório que precediam as habilitações e compunham a Parte Comum da chamada “Formação Específica Integrada”:

Formação Específica Integrada

2.1 Parte Comum

- 2.1.1 Avaliação do Rendimento Escolar – 60 horas
- 2.1.2 *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau – 60 horas*
- 2.1.3 *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau – 60 horas*
- 2.1.4 Economia da Educação – 60 horas
- 2.1.5 Introdução ao Estudo da Educação Especial – 60 horas
- 2.1.6 Técnica Redacional – 60 horas
- 2.1.7 Optativa I – 60 horas
 - 2.1.7.1 Relações Públicas;
 - 2.1.7.2 Biologia da Educação;
 - 2.1.7.3 Sociologia do Desenvolvimento;
 - 2.1.7.4 Metodologia do Trabalho Científico. (RESOLUÇÃO UNESP nº 674/ 77, grifos nossos)

Ainda não foi possível confirmar se, nessa etapa anterior ao estudo das habilitações, todos os alunos matriculados eram obrigados a cursar as dez disciplinas prescritas na Resolução, ou se cursavam apenas sete disciplinas, em que se incluíam as seis matérias básicas, seguidas de uma Optativa I. No entanto, o fato de essas disciplinas (Optativas I) terem sido incorporadas pela Resolução UNESP nº 59 de 1989 no rol das disciplinas obrigatórias da Formação Integrada possibilita-nos inferir que, desde esse primeiro momento, elas eram cursadas por todos os alunos indistintamente.

Após cursarem as disciplinas da Parte Comum, os alunos poderiam escolher uma habilitação de seu interesse. Eram obrigados, contudo, a concluir, pelo menos, duas habilitações para a finalização do curso. Essa exigência atendia aos preceitos do Parecer nº 252/ 69 do Conselho Federal de Educação que determinava um mínimo de 2.200 horas para todos os cursos de Pedagogia.

2.2 Habilitação Específica em:

2.2.1 Orientação Educacional

- 2.2.1.1 *Princípios e Métodos de Orientação Educacional – 120 horas*
- 2.2.1.2 Psicologia Diferencial – 60 horas
- 2.2.1.3 Psicologia do Escolar – 60 horas
- 2.2.1.4 Orientação Vocacional – 60 horas
- 2.2.1.5 *Medidas Educacionais – 60 horas*
- 2.2.1.6 Optativas II e/ou III

2.2.2. Administração Escolar

2.2.2.1 *Princípios e Métodos de Administração Escolar – 120 horas*

2.2.2.2 *Planejamento Escolar – 60 horas*

2.2.2.3 *Legislação do Ensino – 60 horas*

2.2.2.4 *Introdução ao Direito Administrativo – 30 horas*

2.2.2.5 *Introdução ao Direito Trabalhista – 30 horas*

2.2.2.6 *Optativas II e/ou III*

Estágio Supervisionado – 135 horas

2.2.3 Supervisão Escolar

2.2.3.1 *Princípios e Métodos de Supervisão Escolar – 120 horas*

2.2.3.2 *Planejamento Pedagógico – 60 horas*

2.2.3.4 *Psicologia da Aprendizagem – 60 horas*

2.2.3.5 *Currículos e Programas – 60 horas*

2.2.3.6 *Optativas II e/ou III*

Estágio Supervisionado – 135 horas

2.2.4 Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais

2.2.4.1 *Metodologia do Ensino de 1º grau – 120 horas*

2.2.4.2 *Teoria da Comunicação – 60 horas*

2.2.4.3 *Literatura Infantil – 60 horas*

2.2.4.4 *Introdução ao Estudo: da Comunicação e Expressão e/ou Estudos Sociais e/ou de Ciências – 60 horas*

Estágio Supervisionado (1º grau) – 110 horas

Estágio Supervisionado (2º grau) – 90 horas

2.2.5 Inspeção Escolar

2.2.5.1 *Princípios e Métodos de Inspeção Escolar – 120 horas*

2.2.5.2 *Planejamento Escolar – 60 horas*

2.2.5.3 *Planejamento e Controle em Educação – 60 horas*

2.2.5.4 *Legislação do Ensino – 60 horas*

2.2.5.5 *Teoria das Organizações – 60 horas*

2.2.5.6 *Optativas II e III*

Estágio Supervisionado – 135 horas

2.2.6 Formação de Professores de Educação Especial – Área de Retardados Mentais

2.2.6.1 *Fundamentos de Educação Especial – 60 horas*

2.2.6.2 *Elaboração e Desenvolvimento de Currículos para Retardados Mentais – 150 horas*

2.2.6.3 *Características do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Retardado Mental – 90 horas*

2.2.6.4 *Medidas Psico-Educacionais do Retardado Mental – 90 horas*

2.2.6.5 *Orientação Social e Vocacional do Retardado Mental – 90 horas*

2.2.6.6 *Fundamentos Biológicos do Retardado Mental – 60 horas*

2.2.6.7 *Optativas II e III*

Estágio Supervisionado – 135 horas

2.2.7 Formação de Professores de Educação Especial – Área de Deficientes Visuais

2.2.7.1 Fundamentos de Educação Especial – 60 horas

2.2.7.2 Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino de Alunos Cegos e de Visão Reduzida – 120 horas

2.2.7.3 Medidas Psico-Educacionais do Deficiente Visual – 60 horas

2.2.7.4 Características do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Aluno Cego e de Visão Reduzida – 75 horas

2.2.7.5 Anatomia, Fisiologia, e Higiene Visual – 45 horas

2.2.7.6 Sistema Braille – 75 horas

2.2.7.7 Orientação e Mobilidade para Cegos – 75 horas

2.2.7.8 Atividades de Vida Diária – 30 horas

2.2.7.9 Optativas II e III

Estágio Supervisionado – 135 horas (RESOLUÇÃO UNESP nº 674/ 77, grifos nossos)

Nesta primeira etapa da análise, além do que já se observou, destaca-se a incorporação, no currículo local, de muitas das disciplinas propostas pelo Parecer nº 252/ 69, tanto na parte que se destinava à formação básica quanto naquela que compunha as habilitações. No entanto, comprovou-se que o currículo do curso continha um número significativo de disciplinas que não haviam sido mencionadas pelo referido documento, além de duas habilitações de 540 horas cada e 22 disciplinas Optativas I, II e III.

Para melhor visualização do quadro analisado construiu-se uma tabela (Tabela 1. ANEXO), de cuja leitura se conclui que, em um curso de no mínimo 2.430 horas, somadas as disciplinas obrigatórias mais duas habilitações de menor carga horária, 56% do currículo seguiam as prescrições do Conselho Federal de Educação, tal como instituídas no Parecer nº 252/ 69, ao passo que os 44% resultavam das escolhas feitas pelos próprios membros da instituição, cujos nomes se desconhecem por não haver registros documentais dos processos anteriores à aprovação da Resolução da UNESP nº 674/ 77.

As disciplinas Optativas, conforme se vem descrito no relatório elaborado por Reis (2001), foram aprovadas pela Câmara Central de Graduação no ano de 1978, por meio da análise de ementas e justificativas. A disposição dessas disciplinas seguia uma estrutura lógica em que se buscava relacionar todas as habilitações oferecidas pelo curso e coordenadas pelos Departamentos de Educação. Dessa maneira, as áreas de conhecimento contempladas nas disciplinas Optativas

eram basicamente as mesmas das habilitações, conforme se observa no exemplo que segue:

Optativas II e III

- Orientação Educacional e Administração Escolar – 330 horas
- Orientação Educacional e Supervisão Escolar – 330 horas
- Orientação Educacional e Ensino – 330 horas
- Orientação Educacional e Inspeção Escolar – 270 horas
- Orientação Educacional e Educação Especial (área de Retardados Mentais) – 90 horas
- Orientação Educacional e Educação Especial (área de Deficientes Visuais) – 90 horas (RESOLUÇÃO UNESP nº 674/77)

Reis (2001) relata que, conforme as orientações do currículo, os alunos do curso de Pedagogia, além de escolherem cursar as disciplinas oferecidas pelos Departamentos de Educação, podiam optar por cursar as disciplinas Optativas oferecidas pelos Departamentos de Sociologia e Antropologia e pelo Departamento de Ciências Políticas e Econômicas, ambos do Curso de Ciências Sociais. Essa possibilidade se estendeu para os anos posteriores e, de certa forma, pode ser considerada uma maneira de articular os diferentes cursos oferecidos pela Faculdade, propiciando uma formação mais ampla do que a prevista pelos órgãos externos.

O número significativo de disciplinas delineadas no âmbito local representa um ponto-chave desse estudo, que pretende identificar a margem de atuação dos sujeitos que compõem os espaços institucionais e as possibilidades de delineamento de ações diferentes daquelas interpostas pelo Estado. Não se pretende, em absoluto, desconsiderar a forte intervenção dos órgãos centrais nos trâmites internos das instituições de ensino. No entanto, a leitura dos documentos confirma a possibilidade de empreendimento de ações que visam ao atendimento de necessidades advindas de fatores internos, próprios da realidade institucional, e não apenas o cumprimento das determinações legais.

No que se refere à função do pedagogo, apreende-se que, nesse período, esteve ainda fortemente voltada para a formação do professor do Curso Normal, e de especialistas para o exercício das funções técnicas de administração e supervisão escolar. Conforme já explicitado anteriormente, um dos grandes problemas dos Cursos de Pedagogia relaciona-se à falta de definição da identidade do pedagogo e, conseqüentemente, de seu campo de atuação. Esse importante fator gerou muitos

debates acerca da necessidade ou não da existência do Curso de Pedagogia, que chegou a ser ameaçado de extinção.

Dentro desse contexto, o Conselheiro Valnir Chagas, como membro do antigo Conselho Federal de Educação, considerou ser necessário realizar uma redefinição do Curso de Pedagogia e, por meio da Indicação nº 67/75, propôs o desdobramento de suas atividades em diversas alternativas de cursos e/ou habilitações que comporiam as chamadas licenciaturas das áreas pedagógicas. Na concepção de Silva (2003), essa proposta decretaria não só a extinção do Curso de Pedagogia senão também a extinção da figura do próprio pedagogo. Outra proposta contida na Indicação era de que as habilitações fossem transferidas para o nível de pós-graduação ou, na dificuldade de se efetivar essa proposta, serem acrescentadas nos cursos de licenciatura e oferecidas a professores formados em nível de 2º grau com experiência profissional de dois anos.

A possibilidade de extinção do Curso provocou, especialmente durante a década de 1980, grandes debates no âmbito acadêmico que culminaram na organização de importantes eventos ⁶ com o objetivo de discutir e, ao mesmo tempo, controlar o processo de reformulação dos cursos de formação de professores.

Nesse período, vários organismos oficiais e órgãos independentes reuniam-se para refletir acerca do futuro do Curso de Pedagogia. Dessas reflexões, resultou o I Seminário de Educação Brasileira realizado na Universidade de Campinas, em 1978, e a I Conferência de Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo em 1980. Para Brzezinski (2006), o evento de 1978, cuja temática foi “Função e estrutura da Pedagogia na educação brasileira”, resultou “muito mais o dissenso do que o consenso, muito mais as dúvidas do que as soluções, muito mais conscientização do que alienação, enfim, muito mais antinomias sobre o curso de Pedagogia, tornando mais frágil ainda a sua difusa identidade” (BRZEZINSKI, 2006, p. 100). Já o segundo evento teve como marca principal a criação do Comitê Nacional de Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores que, em 1983, foi transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador e, em 1990, em Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores (ANFOPE), cuja função era articular os comitês voltados

⁶ Participaram ativamente desse debates órgãos importantes como: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); Associação Nacional de Política e Administração da educação (ANPAE); Associação Nacional pela formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE).

para a Reformulação do Curso de Pedagogia.

Destaca-se também o I Encontro Nacional de Belo Horizonte, realizado em 1983, em que se procedeu à formulação dos princípios gerais que norteariam as propostas de diretrizes para a formação docente até 2006. O encontro resultou na elaboração de um “Documento Final” que serviu de referência para os próximos encaminhamentos de reflexões acerca da formação do professor. A partir de então, constitui-se a docência como base da identidade do pedagogo e, por extensão, dos cursos de formação de educadores. No II Encontro Nacional, realizado em 1986, essa tendência foi, finalmente, consolidada e “das 24 propostas apresentadas, apenas quatro (17%) não aceitavam a docência como base da identidade profissional do pedagogo” (BRZEZINSKI, 2006, p.180).

Todas essas mobilizações, de acordo com Aguiar et. al. (2006), pautaram-se em ações que podem ser consideradas sob três pontos de vista: o epistemológico, o político e o didático-pedagógico. O primeiro está relacionado à forte intenção de redefinir a identidade do Curso de Pedagogia no conjunto dos cursos direcionados à formação de professores. O segundo pode ser visto como resultado do contexto político da época em que os educadores, mobilizados pela crença na consolidação de uma possível sociedade democrática, engajavam-se na luta pela valorização do magistério e do profissionalismo, alicerçando-se na uma forte resistência às políticas nacionais de caráter utilitarista. Em terceiro lugar, sob o ponto de vista didático-pedagógico, fomentou-se a necessidade de se propor uma nova estrutura curricular “que rompesse com a camisa-de-força imposta pelo currículo mínimo” (AGUIAR et. al., 2006, p. 824). Cabe lembrar que a nova estrutura se apoiava na dura crítica em relação ao caráter seccionado da organização curricular voltada à formação de especialistas e a possibilidade restrita da formação do pedagogo enquanto educador.

Influenciadas por críticas quanto à fragmentação e à divisão técnica do trabalho na escola, algumas Faculdades de Educação suprimiram do currículo as habilitações nos três primeiros anos da década de 1980. Contrariando essa postura, os integrantes do Curso de Pedagogia da UNESP – Marília continuavam a lutar pela oficialização de mais habilitações. Um exemplo dessa contradição foi a regulamentação da “Habilitação na área de Educação Especial – área de Deficientes da Audiocomunicação” expressa na Resolução UNESP nº 18 de 9 de junho de 1983.

Em julho de 1979, foi aprovada a Resolução UNESP n° 18, que instituiu uma nova estrutura curricular para o curso. O documento não trouxe nenhuma alteração significativa, e as disposições da Resolução anterior permaneceram quase intactas. Apenas foram substituídas as disciplinas de “Estágio Supervisionado (1° e 2° Graus)” pelas disciplinas de “Prática de Ensino na Escola de 1° Grau e Prática de Ensino da Escola de 2° Grau”. Estipulou-se que cada uma dessas disciplinas deveria destinar dois créditos⁷ (30 horas) para atividades em sala de aula e o restante permaneceria na forma de Estágio. Nos parágrafos 2° e 3° do item X, que trata das disciplinas Optativas, são mencionadas as disciplinas de “Estudo dos Problemas Brasileiros e Educação Física (Práticas Esportivas)” que somavam juntas 120 horas. Essas disciplinas, de acordo com a Resolução UNESP n° 59/89, eram de caráter obrigatório, posto que não fossem somadas às horas necessárias para a conclusão da licenciatura. Além do acréscimo das referidas disciplinas, o Curso ampliou o quadro das Optativas I e II e passou a oferecer as disciplinas de:

Optativas I

- Problemas da Educação Contemporânea;
- Tecnologia da Educação;
- Educação nas Constituições Brasileiras;
- A modificação do Comportamento: Aplicações na área do retardado mental;
- A modificação do Comportamento e Problemas da Aprendizagem;
- Sistema de Instrução Personalizada.

Optativas II

- Planejamento Econômico;
- Teoria das Organizações Formais;
- Instituições Sociais e Políticas Brasileiras;
- Sociologia do Conhecimento;
- Sociologia do Brasil Contemporâneo;
- Etnologia do Brasil.

(RESOLUÇÃO UNESP n° 18/79)

Essas modificações, embora aparentemente pequenas, favoreceram a formação do pedagogo enquanto profissional habilitado para o exercício da função docente no ensino de 1° Grau. Em relação às disciplinas Optativas, percebe-se a prevalência de disciplinas de cunho teórico, mais precisamente voltadas para as áreas de Sociologia e Administração.

⁷ Cada crédito equivale a 15 horas.

O documento regularizou a habilitação na área de Deficientes de Audiocomunicação, que segundo Reis (2001), já era oferecida pelo Curso desde o ano de 1981, em que pese não se ter encontrado registro documental. A Resolução estabeleceu também a substituição do termo “Retardados Mentais” para “Deficientes Mentais” e a criação de mais treze disciplinas optativas voltadas, especialmente, para as áreas de Psicologia, Didática e Administração da Educação, além daquelas relacionadas à nova Habilitação, que seguiam a mesma lógica de disposição anterior, cujo objetivo era estabelecer uma relação direta entre as habilitações. Todas as outras disciplinas Optativas foram mantidas, somando 53 ao todo.

No ano seguinte, a Faculdade solicitou a aprovação de mais uma habilitação, desta vez, voltada para a área de Deficientes Físicos. Realizados todos os trâmites necessários, a habilitação foi aprovada e instituída pela Resolução UNESP nº 31, de 28 de maio de 1986, não obstante inclusa, em termos de estrutura curricular, apenas em 1989 por meio da Resolução UNESP nº 59.

Fundando-se nesse conjunto de Resoluções, verifica-se que o curso de Pedagogia de Marília, contrariando a tendência provocada pelos debates em âmbito nacional, chegou ao final dos anos 1980 com dez habilitações, que passaram a ser a “marca de qualidade” do curso reconhecido como um dos melhores do país⁸. Esse *status* passou a atrair alunos de várias regiões do Estado de São Paulo e de outros Estados brasileiros, interessados, especialmente, em concluir as habilitações na área de Educação Especial.

Importa lembrar que, nesse contexto, grande parte dos alunos dos Cursos de Pedagogia eram professores formados nos Cursos Normais de nível médio. Procuravam os cursos em nível superior para especializarem-se em alguma área de interesse. Esta realidade ajudou a tornar ainda mais evidente o caráter instrumental do Curso, que passou a ser objeto de inúmeras críticas, mormente, na década seguinte.

Contrapondo-se às críticas afirmando que as disciplinas práticas se sobrepõem às teóricas, observou-se, nessa primeira etapa da análise, uma abertura significativa no currículo para a introdução de disciplinas voltadas ao estudo de obras clássicas imprescindíveis para a compreensão das questões educacionais. Essa

⁸ Nos anos de 2001 e 2002 o curso de Pedagogia da UNESP – Marília foi avaliado pelo Provão recebendo o conceito máximo (Nota A) e, em 2005, foi classificado como “excelente” pelo Guia do Estudante, edição nº 04, 2005, da Editora Abril.

observação foi, em tese, corroborada por Cruz (2008) que, em entrevistas com vários pedagogos formados nas décadas de 1930⁹, 1940, 1950 e 1970, constatou o grande peso das discussões teóricas no Curso, se comparadas às questões práticas. Em suas palavras:

[...] Situar o papel da teoria no curso representou sublinhar a multiplicidade de saberes que constituem a Pedagogia, dada a estreita relação com diferentes frentes disciplinares, sinalizando ora a força, ora a própria fraqueza da Pedagogia. Se a multiplicidade de estudos teóricos faz crescer o seu domínio de conhecimento, de igual modo pode contribuir para engendrar um quadro de dispersão da própria Pedagogia, dificultando a afirmação de um estatuto teórico específico (CRUZ, 2008, p. 5).

A questão levantada pela autora está fortemente relacionada com os intensos debates realizados durante toda a década de 1990, em torno dos quais emergiu a necessidade de se construir um estatuto teórico e epistemológico da Pedagogia que contribuísse para firmar sua identidade. Pautando-se nessas discussões, deu-se início, em âmbito nacional, ao processo de elaboração de propostas curriculares, o que foi marcado por intensos conflitos, identificados que foram em vários artigos envolvendo tal temática e publicados em livros e revistas de circulação nacional.

A esta pesquisa, interessa o modo como esses debates interferiram diretamente no mais importante processo de reestruturação do curso de Pedagogia da UNESP – Marília. Justifica-se o termo qualitativo por ter sido este o momento em que ocorreram os debates mais intensos em âmbito local, direcionados para a defesa da permanência das habilitações que, em âmbito nacional, estavam ameaçadas de extinção. No próximo tópico, por meio de análise documental, discutir-se-á como ocorreu o processo no contexto “micropolítico” (BALL, 1989), e estabelecer-se-á sua estreita relação com as discussões e decisões realizadas no contexto “macropolítico”, em que estiveram envolvidos os membros da Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia, cujas proposições resultaram na elaboração de amplo material, que muito

⁹ De acordo com a autora, uma indicação para a década de 30 refere-se a um egresso do curso de História e Geografia da FFCL da USP (1937-1940). O Curso de Pedagogia, enquanto graduação, não se encontra na sua trajetória, o que a levou a fazer um desvio na composição do grupo de participantes da pesquisa. Todavia, o percurso do entrevistado colocou-o na condição de quem viveu, de fato, os primórdios da Pedagogia no Brasil, visto que integrava o corpo docente da FFCL da USP, quando o curso se colocou ali. Por esta razão, entendeu-se que seu depoimento não poderia deixar de compor o quadro pretendido com o estudo.

contribuiu para compreensão da origem das tensões que permeiam este campo e que, ao que nos parece, estão longe de serem resolvidas.

2.1.1 A década de 1990: novas respostas e novas questões

Após longo período de regime ditatorial, o Brasil entra em nova fase marcada por muitas lutas empreendidas em todas as esferas sociais; dentre elas, a Educação. Da educação básica à superior, registrou-se nesse momento histórico a emergência de vários movimentos que traziam à frente a bandeira da democracia e a da Educação como direito de todos.

Condizente com a realidade educacional do momento, em 10 de julho de 1990, o Conselho de Curso de Pedagogia da UNESP – Marília (CCP), sob representação do Diretor Jayme Wanderley Gasparoto, encaminhou à Reitoria uma proposta de reestruturação curricular que, para Reis (2001), simbolizou o ponto de partida para a consolidação da mudança curricular mais importante dessa Faculdade, o que ocorreria alguns anos mais tarde.

A proposta trazia, como justificativa, a urgente necessidade de “proceder a uma revisão dos objetivos e, a partir deles, um reordenamento mais coerente, mais lógico, horizontal e vertical da distribuição das disciplinas do curso.” Para tanto, o documento enfatizava, como forma de atendimento às atribuições externas, a finalidade do Curso de formar o professor enquanto profissional do ensino e, ao mesmo tempo, de continuar formando especialistas por meio das habilitações.

Assim, repensando os objetivos do Curso de Pedagogia e tentando recolocá-los num novo tempo, buscou-se torná-los bastante precisos e condizentes com a realidade educacional brasileira atual. Propõe-se formar o professor enquanto profissional de ensino, ou seja, formar o profissional que exerce e responde pela educação desenvolvida no âmbito da escola. Propõe-se igualmente, formar especialistas nas várias áreas da atividade educativa – o administrador escolar, o supervisor pedagógico, o orientador educacional e o especialista em educação especial. (Conselho de Curso de Pedagogia, 10/7/1990 – PROCESSO nº 790/89, fls. 691, Volume III)

Em relação ao currículo, observa-se a defesa de um maior equilíbrio na carga horária que possibilitasse o “registro de professor” pelo Ministério da Educação. Nesse sentido, argumentou-se em favor do fortalecimento das disciplinas

que compunham a Parte Comum do currículo, por meio da ênfase nos Fundamentos da Educação, com o intuito de garantir uma formação básica mais sólida e profunda. Para o alcance desse objetivo, enfatizou-se a necessidade de eliminar as disciplinas optativas na forma como vinham sendo feitas, de maneira que fossem observadas uma “sequenciação” e uma horizontalidade que dessem maior unidade e organicidade ao currículo proposto.

Com base nessa visão de totalidade, buscava-se a superação da dicotomia entre teoria e prática, propondo-se “atividades de contatos com a realidade”, que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos nos dois primeiros anos de formação. Tratava-se de um trabalho conjunto e cooperativo dos docentes que responderiam por sua coordenação e avaliação. Um dos propósitos das atividades de contato era de iniciar os alunos na problemática dos campos educativos em que “poderiam” vir a operar. Nota-se, pois, que a formação do pedagogo enquanto educador era uma função ainda incipiente do curso, defendida menos com o objetivo de formar esse profissional que com o de adaptar o currículo às novas propostas discutidas em âmbito nacional.

Para fins de efetivação da proposta, sugeriram-se algumas iniciativas: a formação do professor como núcleo fundamental do Curso, a formação teórico/prático do pedagogo (professor ou especialista em Educação), o desenvolvimento de atividades de contato e a reativação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), inicialmente como optativo.

Aprovada pela Resolução nº 15 de 22 de fevereiro de 1991, a proposta teve grande parte de suas sugestões atendidas, com exceção das atividades de contato com a realidade, que voltou a ser reivindicada na nova proposta de reajuste curricular encaminhada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), em 1995. Dessa forma, o documento proporcionou uma mudança relevante no currículo, com a extinção da “Habilitação de Inspeção Escolar” e a criação da “Habilitação Magistério para a Pré-Escola”. A opção por direcionar o núcleo fundamental do Curso à formação do professor ficou muito evidente com a criação da nova habilitação: a formação do professor pré-escolar ¹⁰. Ademais, determinou-se que, para obtenção do diploma de licenciatura em Pedagogia, o aluno seria obrigado a cursar a “Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau” e mais outra de sua escolha. Conquanto

¹⁰ A partir da promulgação da nova LDBEN nº 9.394/96 o termo Pré-Escola é substituído por Educação Infantil.

mantidas as denominações, todas as habilitações tiveram boa parte de suas disciplinas extintas, abrindo espaço para a inserção de outras – algumas oferecidas anteriormente como optativas.

No caso das disciplinas que compunham a Parte Comum, denominada “Disciplinas Obrigatórias Comuns a todas as Habilitações”, a mudança foi também bastante expressiva, levando em conta que o único documento federal a ser observado pelas instituições continuava a ser o Parecer nº 252/ 69. Constata-se o fato na observação final da proposta que norteou a Resolução em análise:

Finalmente, a proposta não visou a uma reformulação total do Curso de Pedagogia, mesmo porque há o Parecer nº 252/ 69 do Conselho Federal de Educação a observar. Tenta inovar, embora pouco, dentro dos limites estreitos de que dispõe (Conselho de Curso de Pedagogia, 10/7/1990 – PROCESSO nº 790/89, fls. 691, Volume III)

Em que pesem as limitações decorrentes das prescrições federais, a Resolução de 1991 manteve algumas disciplinas delineadas em esfera local, o que contribui com a relativização que está sendo construída neste trabalho. No entanto, se comparado às Resoluções anteriores, o número de disciplinas torna-se evidentemente inferior, o que demonstra a necessidade de adequação do curso aos regulamentos externos e às propostas de reestruturação curricular que caminhavam no sentido de firmar a docência como base de todos os Cursos de Pedagogia. Entendeu-se a adequação como uma estratégia de extinção de disciplinas de cunho teórico, visando à abertura de novos espaços que passaram a ser preenchidos por disciplinas práticas e metodológicas, cujo objetivo era instrumentalizar o professor para o exercício em sala de aula. Para a habilitação “Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau”, então obrigatória para todos os alunos matriculados a partir de 1991, foram extintas quatro disciplinas (Metodologia do Ensino de 1º Grau; Teoria da Comunicação; Literatura Infantil e Introdução ao Estudo: da Comunicação e Expressão e/ou Estudos Sociais e/ou de Ciências), cujo espaço foi ocupado por cinco disciplinas de Prática e Metodologia, implicando a seguinte estrutura curricular:

Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau

- Metodologia e Prática das Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º Grau
– 10 créditos;

- Metodologia e Prática do Ensino de 1º Grau – Português – Alfabetização – 6 créditos;
- Metodologia e Prática do Ensino de 1º Grau – Português – Comunicação e Expressão – 6 créditos;
- Metodologia e Prática do Ensino de 1º Grau – Matemática – 6 créditos;
- Metodologia e Prática do Ensino de 1º Grau – Ciências – 6 créditos;
- Metodologia e Prática do Ensino de 1º Grau – História e Geografia – 6 créditos. (RESOLUÇÃO UNESP nº 15/91)

Ademais, houve, inclusive, aumento relevante na carga horária da disciplina de Didática que passou a ser oferecida em três etapas (Didática I, II e III), de 60 horas cada.

Se comparada à estrutura curricular anterior, no documento de 1991, verifica-se a prevalência de um percentual equivalente a 63% de disciplinas diretamente relacionadas às áreas de conhecimento prescritas no Parecer Federal. No entanto, esse número cai para 39%, se somadas às 3.060 horas de disciplinas oferecidas pelas quatro habilitações destinadas à formação do especialista em educação especial nas áreas de Deficiência Mental, Visual, Auditiva e Física.

As mudanças na estrutura curricular demonstram a falta de foco da Pedagogia como estudo da ciência da educação e a valorização dos estudos metodológicos com viés pragmatista. Entretanto, de acordo com Pimenta e Libâneo (2002, p. 21-22),

[...] não se pode dizer que a desvalorização social e acadêmica desse campo de conhecimento tenha sido resultado apenas da legislação tecnicista do período de 1962-80 e do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador. Na verdade, já nos anos 20, com o movimento da Educação Nova, os estudos pedagógicos sistemáticos começaram a perder espaço, a partir de um reducionismo psicológico. A Pedagogia vai adquirindo a conotação de operacionalização metodológica do ensino, a partir do que se propõe a formação dos técnicos de educação e a formação de professores, consolidando o privilegiamento das dimensões metodológica e organizacional em detrimento das dimensões filosófica, epistemológica e científica.

A visão dos autores a respeito da descaracterização do Curso de Pedagogia enquanto campo teórico-investigativo destinado à compreensão do fenômeno educacional em toda sua complexidade, caminha na contramão das propostas dos movimentos de educadores que defendem a docência como base da formação do pedagogo. Os autores apontam algumas limitações presentes nessa

proposta e desenvolvem vários trabalhos em que defendem a necessidade de formular uma proposta curricular que não comprometa as características positivas do Curso de Pedagogia regido pelo Parecer de 1969, como a possibilidade de formação de especialistas de planejamento da educação, de gestão escolar, de administração de sistemas, entre outras competências que não permitem a redução da Pedagogia ao trabalho docente nas escolas.

Penso não estar sozinho ao afirmar que as modificações curriculares influenciadas pelas propostas do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação acabaram por comprometer características positivas do curso de Pedagogia regido pela Resolução CFE nº 252/69. A sobrecarga no currículo de disciplinas ligadas à formação de professores das séries iniciais do antigo 1º grau levou à diminuição de peso das disciplinas teóricas (fundamentos da educação, currículo, avaliação, teorias da educação) e, especificamente, das disciplinas que identificavam mais o exercício profissional do pedagogo incluídas nas habilitações (goste-se ou não, as habilitações asseguravam, de fato, conteúdos e práticas concernentes ao desempenho de funções de pedagogo, como os princípios e métodos da administração escolar, fundamentos da supervisão e orientação educacional, planejamento educacional, didática, mediadas educacionais, práticas de gestão, métodos e técnicas de pesquisa etc.). (LIBÂNEO, 2010, p. 10)

Conquanto, ao conceber a Pedagogia na qualidade de campo investigativo da realidade educacional em transformação, Libâneo defenda o retorno do Curso de Pedagogia à sua origem, ou seja, um curso cuja função seja a de formar o “pedagogo puro” – o bacharel cujos conhecimentos permitam-no lidar com a prática educativa relacionada ao mundo dos saberes – ele considera importante a retomada da formação de pedagogos-especialistas “que venham a atuar em vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas socioculturais e econômicas” (LIBÂNEO, 2002, p. 73-74).

De acordo com Libâneo (2006, p. 854), a defesa da docência como base comum da formação profissional do pedagogo teve origem no ano de 1980, quando foi realizada a I Conferência Brasileira de Educação, e criado o Comitê Pró-Formação do Educador. Nesse período, intensificou-se o movimento político entre os intelectuais da educação, em que se assumiu esse pressuposto como tese central e, mais tarde, como bandeira de luta da ANFOPE. No entender do autor, aí está o

agente que “perpetuou o mote e acabou por difundi-lo entre os educadores de forma pouco crítica”.

Ancorada na Sociologia, a argumentação desenvolveu-se na crítica à divisão técnica do trabalho na escola – refletida na fragmentação do curso de Pedagogia – que formava de um lado os pedagogos que planejam e pensam, e, de outro, os professores que executam. Para pôr fim a este quadro, a saída proposta foi a eliminação da divisão de tarefas baseada na fragmentação do trabalho pedagógico, por meio da transformação de todos os profissionais da educação em professores. Partindo desse pressuposto, chegou-se à tese da docência como base da formação do pedagogo e, em consequência, a transformação do curso de Pedagogia em um espaço privilegiado de formação docente.

Inserida na pauta de discussões dos movimentos envolvidos com o aperfeiçoamento do curso de Pedagogia, a tese foi fortemente debatida originando dois posicionamentos divergentes. O primeiro, pautado no discurso apresentado anteriormente, considerava a formação docente como a principal base da identidade do pedagogo e uma forma eficaz de romper com a fragmentação do curso de Pedagogia voltado à formação do especialista. O segundo, ao contrário, julgava reducionista esse princípio, porquanto, ao suprimir as habilitações, reforçava o

[...] esvaziamento da teoria pedagógica devido à descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência, da formação do pedagogo para a pesquisa científica na área e o exercício profissional. (PIMENTA ; LIBÂNEO, 2002, p.26)

Com efeito, o posicionamento dos referidos autores aproxima-se daquele empreendido pelos integrantes do curso de Pedagogia da UNESP – Marília durante toda a década de 1990 até a instituição das Diretrizes Curriculares de 2006. No entanto, tais opiniões não foram suficientes para embargar a extinção das habilitações que, ao contrário do que se esperava, resultou firmada no documento citado.

Após a instituição da Resolução UNESP nº 15 de 1991, as discussões em torno da necessidade de uma reestruturação curricular, condicente com as proposições e ideias defendidas em âmbito nacional, foram se tornando ainda mais frequentes. Embora o documento tenha instituído uma grande mudança na estrutura

curricular, os membros do Conselho de Curso de Pedagogia da universidade discutiam novas maneiras de criar condições para dar continuidade ao processo de reestruturação inevitável diante das frequentes mudanças que vinham sendo impostas pelo Conselho Nacional de Educação. Das discussões se originou o primeiro Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPP), aprovado no ano de 1994.

Justifica-se a demorada elaboração do importante documento por sua natureza. É de conhecimento de quem se envolve no mister da Educação e do magistério – inclusive com abonações na literatura acerca do assunto¹¹ – que a construção de um PPP demanda, sobretudo, participação e compromisso coletivo de todos os membros que compõem a instituição de ensino, especialmente daqueles que integralmente se envolvem em sua execução. Por este motivo, o PPP deve ser constantemente avaliado, porquanto os conteúdos devem acompanhar as produções teóricas desenvolvidas nas diferentes áreas de conhecimento, para responder às questões que emergem quase que diariamente de um mundo que se encontra em constante mudança.

Nessa perspectiva, defende-se que todo PPP precisa ajustar-se a seu tempo, uma vez que, a cada novo acontecimento, surgem novas demandas sociais e, em consequência, novas funções devem ser apreendidas para, posteriormente, serem aplicadas por profissionais que disponibilizarão seu conhecimento, a serviço das diversas instituições criadas para o atendimento das necessidades essenciais dos indivíduos. Dentre elas, a universidade. Destarte, trata-se de um trabalho de alta complexidade, a exigir dedicação, diálogo, respeito às diversidades, ética e responsabilidade – valores que não se encontram facilmente, mesmo numa organização educativa, cujos membros sejam dotados de formação sólida e ampla compreensão do mundo e da subjetividade humana.

No caso do curso em análise, conforme já abordado anteriormente, demarcou-se sempre sua história pela atuação de um conjunto de departamentos de diversas áreas, que, gradativamente, se consolidaram ao longo dos anos. Como os departamentos estivessem direta e coerentemente relacionados com as habilitações oferecidas pelo curso, havia uma clara divisão entre áreas, o que se refletiu na relação entre os docentes, cujos interesses se voltavam à defesa de ações e programas, de modo que conferissem algum tipo de benefício particular.

¹¹ Não é objetivo deste trabalho aprofundar o tema em questão. A respeito dos aspectos teóricos referentes à construção do Projeto Político Pedagógico consultar Veiga (2001).

Esse manejo das ações para o atendimento de interesses próprios – individual e/ou departamental – foi um dos principais obstáculos para a consolidação de um PPP coletivo que visasse ao atendimento de objetivos traçados coletivamente. Verifica-se o fato em um ofício encaminhado ao Diretor da FFC – Marília, em 22 de março de 1993, em que toda a equipe de Coordenação do Conselho de Curso pede renúncia de sua função, alegando, entre outros aspectos, os seguintes motivos:

[...] ocorrem dificuldades extras na elaboração do horário do Curso de Pedagogia, pela inflexibilidade de alguns professores e departamentos, gerando desrespeito, pressões e ameaças sobre os membros do Conselho;

- Há falta de uma definição mais clara da divisão de responsabilidades entre o Conselho de Curso e os Departamentos, o que acarreta um desgaste entre essas duas instâncias, em prejuízo do Conselho que não tem instrumento para implementar as decisões que lhe competem.

Face ao exposto, consideramos que os objetivos de melhoria do curso, que nos levaram a assumir esse Conselho, estão comprometidos, razão pela qual estamos renunciando coletivamente ao mandato de representantes docentes junto ao Conselho de Curso de Pedagogia.

Sem mais para o momento, subscrevemo-nos.

(CONSELHO DE CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP – MARÍLIA, 1993)

Por meio desse documento e das entrevistas coletadas – a serem abordadas em outro segmento deste estudo –, observa-se a grande dificuldade de relacionamento entre os docentes do Curso de Pedagogia da UNESP – Marília, o que dificultou a elaboração de um projeto pedagógico coletivo no período. Acredita-se que idêntica dificuldade tenha ocorrido nos anteriores. Diante do impasse, institui-se um novo Conselho que procurou dar encaminhamento à elaboração do PPP do curso, atividade que, até então, teria sido inviabilizada em decorrência da situação experimentada anteriormente.

Em menos de um ano, o novo Conselho lançou o primeiro PPP do Curso de Pedagogia da UNESP – Marília, que se apresenta como um documento pouco fundamentado, indicando se tratar mais de um cumprimento burocrático que de projeto realmente consistente e condicente com sua função. O próprio Conselho confirma o caráter instrumental do documento e alega:

Para elaboração de um projeto pedagógico mais organizado, foram realizadas várias atividades: reuniões do próprio Conselho, onde, constatada a exiguidade de tempo para elaboração de um projeto melhor estruturado e orgânico, optamos por explicitar apenas algumas atividades que julgamos ter condições de concretizar [...]. O novo colegiado tinha uma tarefa determinada: reorganizar o Conselho, colocar em dia a documentação atrasada, ordenar minimamente a vida do curso e buscar canais de comunicação com os departamentos.

Assim sendo, o que se apresenta nesse projeto são os elementos mínimos de um projeto: objetivos e princípios que constam do processo de reestruturação do curso, aprovado em 1991: atividades programadas pelo Conselho e pelos Departamentos e um calendário de atividades. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP – MARÍLIA, 1994)

O PPP de 1994 confirma os apontamentos feitos na análise da Resolução de 1991, ao estabelecer a formação de professores como “o núcleo fundamental do curso” e reafirma a função de preparar o especialista nas várias áreas de atividades educativas. Para o atendimento dessas funções foram apresentados alguns objetivos, visando formar o profissional pedagogo com as seguintes características:

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

Nos objetivos, transparece um perfil de pedagogo que pouco condiz com a real função do curso e com as várias possibilidades de formação consubstanciadas nas habilitações. Enfatizou-se, sobremaneira, a aquisição de habilidades voltadas à

compreensão e aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, em específico, nas salas de aula.

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

O PPP abrange a proposta de reformulação curricular incorporada na instituição da Resolução de 1991. Não houve, portanto, uma mudança significativa no curso, mas, ao contrário, buscou-se reafirmar as práticas que já vinham sendo desenvolvidas e que só foram parcialmente modificadas após doze anos, quando, por determinação do Conselho Nacional de Educação, o curso teve de construir um novo PPP.

Se considerados apenas os documentos coletados, pode-se afirmar que, durante todo esse período, não houve nenhuma mudança relevante na estrutura do Curso de Pedagogia da UNESP – Marília, o que pode parecer um tanto contraditório diante das mudanças que vinham sendo reivindicadas em âmbito nacional, onde se criou um conjunto de documentos com o objetivo de definir uma organização comum para todos os cursos de Pedagogia. Esses documentos de abrangência nacional resultaram na formulação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, cujo processo de construção será descrito e analisado no tópico a seguir, concomitante à análise da Resolução nº 50/99, que antecedeu a Resolução vigente no Curso de Pedagogia da UNESP – Marília.

2.1.2 As mudanças na estrutura curricular do Curso de Pedagogia UNESP – Marília no contexto da nova LDBEN nº 9.394/ 96

Em 1996, aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/ 96, que pôs fim a um longo e conflituoso processo de discussão, cujo objetivo central, a despeito das conhecidas contradições, era a democratização do ensino público brasileiro, em todos os níveis, por meio da garantia de uma escola pública, gratuita, universal e de qualidade.

Dentre as várias atribuições, a nova Lei estabeleceu que a formação de professores para o ensino fundamental e a educação infantil fosse feita em nível superior. Pode-se dizer que esta prerrogativa foi determinante para a construção de um novo projeto de reestruturação nos cursos de formação de professores.

Num primeiro momento, importa destacar que, o Decreto nº 3276 de 6 de dezembro de 1999, havia suprimido dos cursos de Pedagogia a competência de formar docentes para os anos iniciais da educação básica, atribuindo, com “exclusividade”, esta incumbência aos Cursos Normais Superiores. Em 7 de agosto de 2000, a promulgação do Decreto nº 3554 devolveu aos cursos de Pedagogia essa importante função que há muito vinha sendo reivindicada pelos movimentos de educadores. Parafraseando as palavras de Silva (2003), ainda que não representasse um avanço significativo na construção de uma identidade para os cursos de Pedagogia, visto que sua função precípua de formar professores fosse igualmente atribuída aos Institutos Superiores de Educação, a nova LDBEN criou uma grande expectativa a respeito do futuro do curso, que passa a ser, reconhecidamente, um dos principais requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no país.

No novo cenário, desencadeou-se o processo de reformulação de Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de licenciatura, cuja elaboração foi atribuída a Comissões de Especialistas de diferentes áreas. Dessa forma, esperava-se que as propostas das DCN viessem a substituir os currículos mínimos e, segundo Scheibe (2007, p. 282), também pudessem

[...] contemplar as áreas de conhecimento a serem consideradas e a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área de conhecimento, explicitando seus objetivos e demandas existentes na sociedade.

Aberta para o recebimento das propostas, a Comissão de Especialistas para o Curso de Pedagogia¹² (CECP) recebeu inúmeras contribuições advindas de instituições de Ensino Superior e entidades ligadas à área – FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia e a ANFOPE¹³,

¹² Comissão nomeada pela Portaria SESu/MEC n. 146 de 10 de março de 1998, composta pelos professores: Celestino Alves da Silva Jr. (UNESP/Marília); Leda Scheibe (Presidente – UFSC), Márcia Ângela Aguiar (UFPE), Tizuko Morchida Kishimoto (USP) e Zélia Mileo Pavão (PUC/PR).

¹³ FORUMDIR (Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras; ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação; ANPED

que, desde o início da década de 1990, já vinha “desenvolvendo ideias voltadas à estruturação global dos cursos de formação de educadores, envolvendo uma concepção de escola única como instância de formação”. (SILVA, 2003, p.78)

Segundo Brzezinski (2007), esse momento de construção das DCN para os cursos de formação de professores da Educação Básica foi marcado por tensões entre o instituído e o instituinte.

A autora deste estudo entende que o instituído implica estabilidade, equilíbrio e organização estática, em que a mudança seja pouco conveniente, dado que perturbe a lógica formal das instituições escolares. Por sua vez, o instituinte reflete o que ainda está sendo construído, o que ainda está por se estabelecer, o que proporciona maior flexibilidade para mudar, em função de um determinado contexto sociopolítico, econômico, cultural e pedagógico.

Enquanto em âmbito nacional essas discussões foram tomando um rumo cada vez mais decisivo, no sentido de instituir uma estrutura única para todos os cursos de Pedagogia, em âmbito local as discussões foram direcionadas no sentido de adaptar o currículo às novas exigências, sem que, para isso, houvesse propostas de mudanças mais significativas, como a possibilidade de extinção das habilitações.

Em decorrência da promulgação da LDBEN, o Conselho de Curso de Pedagogia da UNESP – Marília (CCP) encaminhou ao PROGRAD, em 19 de agosto de 1998, uma Proposta de Alteração Curricular, visando ao cumprimento de alguns dispositivos do documento, como o atendimento das 300 horas de prática de ensino para a formação docente.

Concernente ao conteúdo da Proposta, não havia intenção alguma de se promover uma mudança de impacto no novo currículo, mas, apenas “introduzir a atualização da nomenclatura das disciplinas, em conformidade com os termos utilizados na nova LDB, ademais empreender alguns rearranjos necessários ao melhor desenvolvimento de algumas habilitações do curso”. Nesse sentido, observam-se pequenas alterações na carga horária de algumas disciplinas e a introdução da disciplina “Prática de Educação Infantil” com 120 horas no conjunto das disciplinas que compunham a habilitação em Educação Infantil.

Conquanto houvesse a prevalência de disciplinas metodológicas e de prática de ensino voltadas à formação docente, o currículo oferecia ainda uma série de disciplinas teóricas que se concentravam nos dois primeiros anos, o que se tornou possível, de acordo com os documentos elaborados em âmbito local, devido à extensa carga horária do curso que, somada às habilitações, chegou ao final dos anos 1990 com cerca de 7.000 horas.

A partir de 2003, quando a extinção das habilitações deixa de ser uma proposta inócua e passa a ser enfatizada nos documentos oficiais que serviriam de base para a construção das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCNP), deu-se início a um rigoroso processo de discussão interna, marcado por forte resistência às eventuais mudanças que, mais tarde, foram impostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Nesse contexto, as propostas curriculares delineadas em âmbito federal representavam forte ameaça à cultura do curso de Pedagogia da UNESP – Marília, já consolidado há mais de quarenta anos. Nortearam-se os debates internos pela questão intrincada de como obter um feliz êxito ante à máxima dificuldade de se converter em apenas 3.360 horas um curso que somava mais de 7.000 horas e em que se deveriam incluir todas as áreas de formação que compunham as especializações, conforme previsto nas Indicações do CNE.

O fato de a nova reformulação curricular afetar diretamente todos os integrantes que atuavam no curso instigou que as discussões tomassem um percurso diferente em relação àqueles percorridos até o momento. Não se tratava apenas de pequenos “arranjos curriculares”, senão de uma mudança efetiva, que trouxe, em termos organizacionais, grande impacto, favorecendo a emergência de intensos conflitos gerados por disputas departamentais, o que pode ser ilustrado no discurso de um dos docentes entrevistados:

No final das contas, aconteceu o seguinte: primeiro, eu estou sendo sincero, foi um jogo de interesses de diversos departamentos por questão de carga horária, para não perder carga horária; então, você notava, inclusive nas reuniões, quer dizer, quem tinha mais força acabou se mantendo em relação à carga horária. (DOCENTE 4, 2010)

Da primeira parte da análise, que abrange o período de 1959 a 1999, apreende-se que o curso de Pedagogia da UNESP – Marília, contrapondo-se às

críticas dos movimentos de educadores mais reconhecidos – em que se destacam os apontamentos da ANFOPE – traçou um percurso individual, marcado pelo intenso investimento na melhoria da qualidade das habilitações oferecidas pelo curso, sobremaneira com relação às de Educação Especial. No momento de publicação das DCNP, por ser o único curso de Pedagogia do país em que se ofereciam todas as habilitações, foi o curso mais visado no tocante à exigência de reestruturação. Registrou-se este importante acontecimento na série de documentações que expressa a forte oposição dos membros da instituição universitária em análise, o que constitui o principal objeto de estudo no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3: AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: impactos nos documentos institucionais da realidade pesquisada

No atual contexto das reformas neoliberais, a educação vem assumindo novo papel na sociedade, sobretudo vinculado ao compromisso com o desenvolvimento de competências que visem à formação do indivíduo para a produtividade e o aperfeiçoamento das bases econômicas. Segundo Castro (2008), esta nova realidade atribui novos desafios para o mercado de trabalho que se refletem diretamente nos diversos cursos de formação, particularmente, nos de nível superior. Na óptica da autora, a nova base material da produção criou as condições necessárias para a modificação no processo de trabalho que, por conseguinte, acarretou a exigência da produção de conhecimento cada vez maior, mais rápida e flexível, atingindo todos os setores sociais.

Nesse contexto, os cursos superiores de formação de professores começaram a sofrer um processo de flexibilização curricular que, de acordo com Freitas (2002, p.138), teve o objetivo de “adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações”.

O novo quadro privilegiou a capacitação pedagógica de cunho técnico, na expectativa de desenvolver no professor as competências básicas para a solução de problemas práticos do cotidiano. Com o aumento da demanda por cursos superiores de formação de professores – especialmente a partir da promulgação da nova LDBEN 9.394/96 – que prioriza a formação dos docentes em nível superior –, deu-se início à criação de novos cursos de Pedagogia de caráter técnico-profissionalizante, com o objetivo de oferecer “uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado” (FREITAS, 2002, p.145).

Concomitante à emergência desses novos cursos de Pedagogia, especialmente na esfera privada, houve expressivo aumento dos cursos de educação a distância, voltados sobremaneira à formação inicial e continuada de professores. Freitas (2002) considera que esse momento coincide com o início de um precário “processo de certificação e/ou diplomação” – também denominado processo de “desprofissionalização”, por não haver garantia de qualificação e aprimoramento das condições do exercício profissional.

A realidade apresentada propiciou a ampliação das discussões em torno do curso de Pedagogia – considerado o *locus* principal da formação em nível superior –, visando à garantia de padrão de qualidade na formação do pedagogo, viabilizada pela associação entre ensino, pesquisa e extensão, imprescindíveis para a formação global do profissional da educação.

No entremeio das discussões, realizou-se a elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, marcada por intensos debates em que se envolveram vários movimentos de educadores, articulados no sentido de lançar propostas, cujo conteúdo se fundamentava na defesa de formação de qualidade, acordada com os desafios da educação na contemporaneidade. Parte desses debates encontra-se registrada em algumas publicações da revista Educação & Sociedade, mais especificamente, em seus números 90, 96 e 97 dos volumes 26 e 27, que divulgam importantes trabalhos desenvolvidos por autores renomados (AGUIAR et. al.; LIBÂNEO; SGUISSARDI; FERREIRA, 2006), partícipes ativos das discussões junto à ANPED, ANPAE, ANFOPE, CEDES e FORUMDIR¹⁴.

Além dos referidos artigos, a Revista publicou o pronunciamento de entidades em que se pontuam os aspectos favoráveis das DCNP, lançam-se propostas relacionadas à duração mínima do curso e à constituição de um Comitê e um Seminário, em âmbito nacional, ambos voltados para a avaliação do processo de concretização das DCNP nas Instituições de Ensino Superior. Em 2005, a Revista publicou um documento assinado pela ANPED, ANFOPE e CEDES, em que se descreve o percurso histórico da construção das DCNP, sinalizando alguns embates entre as proposições dos movimentos de educadores e a tendência privatista do governo federal, cujos enunciados denunciavam a clara intenção de regulamentar os Cursos Normais Superiores por meio de diretrizes, de forma que atendessem aos preceitos da LDBEN.

Cabe destacar que a tensão entre as entidades representativas e o CNE marcou todo o processo de construção das DCNP. Enquanto os primeiros agiam com o interesse de fortalecer os cursos de Pedagogia, no sentido de consolidá-los enquanto espaços de formação do profissional da educação e, sobremaneira, da

¹⁴ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Fórum de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR).

formação docente, o segundo voltava sua atenção à expansão dos Cursos Normais Superiores, que se limitavam ao oferecimento de uma formação reduzida, de caráter profissionalizante, desconsiderando a pesquisa e outros aspectos relevantes para a garantia de uma formação integral e de qualidade.

No pronunciamento das entidades, utilizou-se dados da pesquisa desenvolvida por Campos (2004) para demonstrar a expansão desses cursos e dos cursos de Pedagogia nas instituições privadas. De acordo com os dados, o número de cursos de Pedagogia saltou de 500, em 2001, para 1.372, em 2004. Criaram-se 716 Cursos Normais somados aos inúmeros Institutos Superiores de Educação (IESs) e a outros cursos de licenciatura também criados nesse período (CEDES, 2005).

Dentro dessas circunstâncias, elaboraram-se vários documentos que, desde a promulgação da LDBEN, seguiram alguns princípios fundamentais – firmados junto ao Ministério da Educação (MEC), à Secretaria de Educação Superior (SESU) e ao CNE –, como a defesa de formulação de DCNP, alicerçada no contexto das discussões e orientações políticas travadas em torno das Diretrizes da Formação de Professores para a Educação Básica. No entanto, defendia-se que a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação não deveria ser confundida com a redução do Curso de Pedagogia a uma licenciatura, o que poderia indicar a “necessidade de superação tanto da *fragmentação* na formação quanto a superação da *dicotomia entre formação do licenciado e do bacharel*” (CEDES, 2005, grifos do autor).

De acordo com esses princípios, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) lançou a primeira proposta de DCNP, em que se conferiu ao perfil do pedagogo a seguinte definição:

profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 1999 p.1).

A proposta da Comissão incorporou as propostas geradas pelas discussões nacionais que vinham sendo realizadas em amplo processo de mobilização, desde o início da década de 1980, e atendeu à tendência que já se concretizava em muitos cursos de Pedagogia espalhados pelo país. Conquanto fosse

bem aceita pelo movimento acadêmico, a referida proposta chegou a ser encaminhada para o Conselho Nacional de Educação, mediante grande mobilização das entidades, mas não chegou a ser discutida, tampouco deliberada.

Ao descrever o processo de elaboração das DCNP, Scheibe (2007, p. 50-51) relata que o documento elaborado pela CEEP propunha

[...] que o egresso do Curso de Pedagogia poderia atuar tanto na docência da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, das disciplinas de formação pedagógica do nível médio, quanto na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e nas áreas emergentes do campo educacional.

Considera-se que a organização curricular se sustentou nos princípios “da docência, da flexibilização do currículo e da organização dos conteúdos por meio de diversas formas didáticas” (SCHEIBE, 2007, p. 51). Na proposta, poder-se-ia transferir a ideia de flexibilização tanto para âmbito da organização do curso quanto para o âmbito da integralização curricular individual do acadêmico. Em termos de organização, a proposta possibilitava que cada instituição desse ao curso uma configuração particular, sem que fosse atingida a sua característica universal, conciliada com as condições objetivas relativas à estrutura física, ao conjunto docente e aos próprios objetivos da formação. No âmbito da integralização curricular, propunha-se que cada instituição oferecesse “tópicos de estudos de aprofundamento e/ou diversificação da formação e estudos independentes” que confeririam aos alunos percursos diferenciados de formação, escolhidos de acordo com os interesses individuais. Para a Comissão, o caráter flexível da proposta favorecia o atendimento às diversas demandas sociais, na medida em que articulava a formação aos aspectos inovadores próprios do mundo contemporâneo.

Quanto à carga horária, propôs-se um mínimo de 3.200 horas, assim segmentadas:

[...] 2.560 destinadas a atividades didáticas obrigatórias, laboratórios e práticas pedagógicas e 640 horas distribuídas entre os estudos independentes e o trabalho de conclusão de curso. As 640 horas, pela flexibilização intracurricular, possibilitariam aos acadêmicos desenvolver estudos diferenciados em uma mesma fase/curso/período. (SCHEIBE, 2007, p. 52)

Finalizado o mandato da CEEP, a Secretaria de Educação Superior (SESU) publicou a Portaria CNE nº 1. 518, de 16 de junho de 2000, em que designou uma nova Comissão¹⁵ para dar continuidade às propostas de DCNP. Uma vez devidamente documentada, a nova CEEP reforçou as ideias contidas na proposta de 1999, reafirmando a docência como base da formação do profissional da educação e sugerindo que o Curso de Pedagogia fosse oferecido em nível de graduação com natureza de licenciatura e bacharelado concomitantemente.

Encaminhada para o CNE em abril de 2002, a referida proposta não chegou a ser homologada. Não obstante, desde então as discussões acerca das DCNP foram ganhando força. Scheibe (2007) relata que, durante o período de 1999 a abril de 2005, não houve nenhum tipo de pronunciamento do MEC, tampouco do CNE, em relação às DCNP. Somente em 17 de março de 2005, o CNE publicou, para apreciação da sociedade civil, uma minuta de Resolução das DCNP, que foi amplamente rejeitada pela comunidade acadêmica, por encaminhar ao curso de Pedagogia diretrizes claramente identificadas com o Curso Normal Superior.

Os próprios representantes dos Conselhos de Cursos de Pedagogia da UNESP chegaram a enviar, em 15 de abril de 2005, um ofício ao Conselho Nacional de Educação instando a desaprovação do documento. As críticas feitas pelos membros dos Conselhos praticamente coincidem com as apontadas pelas entidades representativas – em especial a ANFOPE, ANPED e CEDES. Entre elas se destacam: a tentativa do CNE de igualar os cursos de Pedagogia aos Cursos Normais Superiores; a fragmentação do curso em Bacharelado e Licenciatura; a restrição da função do pedagogo à docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental; a fragmentação entre a docência e as demais funções no âmbito da educação escolar e a proposição de bacharelado pós-licenciatura com duração de 800 horas, destinado à formação de especialistas. Além das críticas apresentadas, os Conselheiros da UNESP mencionaram a desconsideração da Educação Especial como campo de atuação para o formado em Pedagogia e defenderam:

¹⁵ Comissão composta pelos professores Helena Costa Lopes de Freitas, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Maisa Gomes Brandão Kullok, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Marlene Gonçalves, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Olga Teixeira Damis, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e Merion Campos Bordas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

[...] a possibilidade de aprofundamento, naquelas instituições que tiverem corpo docente qualificado, infra-estrutura adequada e tradição na produção de conhecimentos, de formação para a docência [...] com vistas ao atendimento de demandas específicas, particularmente no âmbito da Educação Especial, para alunos com deficiências (ou da Educação Indígena e da Educação de Jovens e Adultos). Tais aprofundamentos, embora não devam constituir habilitações específicas paralelas à formação integrada acima proposta, poderão ser realizados uma vez integralizada aquela, e apostilados no diploma (CONSELHOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP, 2005, p.3)

A defesa da manutenção das áreas de aprofundamento interessava, sobretudo, ao Curso de Pedagogia da UNESP – Marília, cuja estrutura seria fortemente afetada em se oficializando a extinção das habilitações, o que, inevitavelmente, levaria à supressão de um grande número de disciplinas e atingiria diretamente os docentes que, durante anos, lutaram pelo aperfeiçoamento de suas respectivas áreas de atuação, de forma que garantissem formação sólida e integral ao pedagogo especialista. Nas palavras do coordenador da Comissão de Reestruturação do Curso de Pedagogia – UNESP – Marília, constituída por meio da Portaria nº 50, em 30 de abril de 2003, evidencia-se a defesa da manutenção das habilitações:

A atribuição fundamental que nos foi dada era conciliar os interesses da comunidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Então havia, evidentemente, disputas muito contundentes. A principal delas foi que nós defendemos até o último momento, até como setores isolados na própria UNESP, defendemos a permanência das habilitações nos moldes que elas eram aqui ministradas. Mas, com a mudança da legislação e a supressão das habilitações nós havemos por bem realizar uma reestruturação condizente com a formulação nacional, para que não houvesse nenhum questionamento sobre a legalidade posterior do curso, o reconhecimento daquilo que os alunos cursassem aqui. (DOCENTE 2, 2010)

Importa destacar que o acompanhamento das discussões realizadas em âmbito nacional e das publicações lançadas pelo CNE ¹⁶ instigou o Conselho de Curso de Pedagogia da UNESP – Marília a iniciar desde 2002 a tentativa de constituir uma Comissão de Reestruturação, composta por membros representativos dos departamentos da área de Educação, com o objetivo de ampliar as discussões. No entanto, a Comissão foi legalmente constituída somente em 2003, com o intuito de

¹⁶ Destaca-se a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

realizar as mudanças em andamento, sem que se abalasse a estrutura geral do curso que visava à continuidade das habilitações ou áreas de aprofundamento.

Concomitante às lutas travadas em âmbito local, o processo de mobilização nacional gradativamente se fortaleceu e incentivou a elaboração de novo parecer direcionado às DCNP. Trata-se do Parecer nº 05, cuja aprovação se realizou em reunião do Conselho Pleno do CNE, em 13 de dezembro de 2005, com a participação de representantes da ANFOPE, CEDES e FORUMDIR.

Para Scheibe (2007, p. 56), o novo documento apresentou algumas diferenças em relação à minuta de resolução de março de 2005, visto que ampliou a formação do pedagogo, ao contemplar de forma integrada “a docência, a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas” (BRASIL, 2005, p. 6).

As funções atribuídas aos cursos de Pedagogia aproximaram-se daquelas reivindicadas pelo movimento de educadores e avançaram no sentido de superar a dicotomia entre licenciatura e bacharelado, além de indicarem maior abrangência na formação em relação àquela oferecida nos Cursos Normais Superiores. Conquanto se aproximasse das propostas defendidas pelos movimentos, o Parecer apresentou certa incoerência em relação ao Art. 64 da LDB de 1996, ao determinar, no Art. 14, que a formação dos especialistas fosse realizada em cursos de pós-graduação. A leitura dos referidos artigos explicita esta contradição.

Art. 14. A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº. 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados (PARECER CNE/CP nº. 5/2005).

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

Considerada a incoerência do Parecer em relação ao Art. 64 da LDBEN, a Comissão Bicameral do CNE propôs uma emenda retificativa que levou à

aprovação do Parecer CNE/ CP n. 3/2006, em 21 de fevereiro de 2006, que se constituiu um reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005.

Na nova proposta de estrutura curricular, retomou-se a ideia dos “núcleos de estudos”, elaborada pela CEEP de 2009, com a seguinte configuração:

A organização curricular do curso de Pedagogia oferecerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação. (BRASIL, 2005, p.11)

No que se refere à carga horária, a proposta mínima de duração do curso de Pedagogia manteve as 3.200 horas. No entanto, modificou-se a proposta de divisão, que ficou estabelecida da seguinte maneira:

[...] 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência às aulas, realização de seminários, participação, realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas, participação em grupos cooperativos de estudos; 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado prioritariamente em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme projeto pedagógico da instituição; 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas do interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2005, p. 15).

De acordo com as ideias que já vinham sendo defendidas, reafirmou-se a proposta de extinção das habilitações. No entanto, sugeriu-se que cada instituição delineasse no Projeto Pedagógico as áreas ou modalidades de aprofundamento, podendo se apoiar nas seguintes sugestões:

[...] a educação a distância, educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial, educação indígena, educação nos remanescentes de quilombos, educação do campo, educação hospitalar, educação prisional, educação comunitária ou popular. (BRASIL, 2005, p 10)

Consubstanciadas nos Pareceres nº 05/ 2005 e 03/ 2006, em 15 de maio de 2006, aprovou-se a Resolução CNP/CP n. 01, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP). Nas palavras de Aguiar et. al. (2006), as novas DCNP demarcaram um novo tempo e deram origem a novos debates no campo da formação do profissional da educação. Em relação à finalidade do Curso de Pedagogia, o documento assim prescreve:

O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

Em vários artigos que compõem a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), número 2 do volume 23, concernentes à análise do processo de implantação das DCNP, percebe-se um consenso entre os autores no que respeita à consideração das Diretrizes enquanto resultado das lutas e negociações, o que representa, pois, uma conquista dos movimentos dos educadores que compuseram o cenário das discussões das políticas de formação dos profissionais da educação. Para Castro (2007), justifica-se esta conquista por meio de alguns aspectos positivos presentes nas novas DCNP, que coincidem com as propostas enviadas ao CNE pelas entidades envolvidas. São eles:

- a docência como base da identidade de pedagogo, não se limitando aos anos iniciais da escolarização formal, mas se estendendo ao ensino médio, à educação profissional e às áreas que tenham previsão de conteúdo pedagógico em espaços escolares e não escolares. Afinal, a experiência docente é pré-requisito para exercício profissional das outras funções do magistério;
- eliminação das habilitações, que fragmentavam o curso;
- possibilidade de contemplar a formação para a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino;
- possibilidade de superar a organização curricular por disciplinas fragmentadas e isoladas. (CASTRO, 2007, p. 223)

Embora os representantes dos movimentos de educadores e vários autores considerem a instituição das DCNP uma conquista, a revisão bibliográfica acerca do tema demonstra que essa visão está longe de se estabelecer como um

consenso entre os intelectuais que se dedicam à realização de análises e proposições visando ao aperfeiçoamento dos cursos de formação dos profissionais da educação.

Na visão de alguns autores, considera-se que o novo perfil de pedagogo consubstanciado nas DCNP é compatível com as novas exigências sociais, uma vez que confirmam a valorização da formação instrumental e generalizante do profissional, cuja participação possa se verificar em todos os níveis de ensino, nas mais diversas áreas de atuação que se estendem da sala de aula às instâncias administrativas mais complexas.

Não se pode negar a importância desse novo “modelo” que se destina à formação mais completa do pedagogo, com uma visão mais abrangente de seu campo de atuação. No entanto, faz-se necessária a investigação mais apurada, no sentido de analisar se é possível se efetivar a pretendida formação em curso de três a quatro anos, considerando que, antes das novas DCNP, além das disciplinas gerais, os alunos dos cursos de Pedagogia complementavam a formação nas habilitações específicas, a maioria das quais com duração de um ano cada.

As mudanças consubstanciadas nas DCNP indicam possíveis ideologias presentes nas políticas reformistas que refletem o novo modelo de sociedade que se deseja construir, sobremaneira firmada na economia de mercado, privilegiando a formação do profissional polivalente, competitivo, tecnicamente competente, em detrimento da formação social/ crítica do cidadão com vistas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É possível afirmar que a instituição das novas DCNP atribuiu novas funções aos pedagogos que, de acordo com Kuenzer e Rodrigues (2007), refletem as políticas gerais de formação de professores, ao centrar o currículo nos modos de fazer (aplicar, planejar, implementar, avaliar, realizar), reforçando a dimensão instrumental que distancia o curso da formação teórico-metodológica capaz de qualificar o futuro profissional para a gestão e a pesquisa, além de lhe permitir atuar em todos os campos em que a educação esteja presente.

No tópico seguinte, analisar-se-á como se deu a consolidação das propostas que deram origem às DCNP no novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNESP – Marília. Tomar-se-ão como referência os documentos anexos ao Conselho de Curso dessa Universidade que, conquanto sejam exíguos do ponto de vista quantitativo, mostram-se suficientes para apreender as mudanças e permanências nas práticas pedagógicas atuais sintetizadas no novo Projeto Político

Pedagógico (PPP). Antes de iniciar a análise do referido documento, apresentar-se-ão os fatos que precederam sua construção e que, de certa maneira, estão neles refletidos.

3.1. O que dizem os documentos institucionais diante da aprovação das DCNP

Os documentos coletados junto ao Conselho de Curso da UNESP – Marília trazem algumas informações a respeito de como se deu o processo de reformulação curricular empreendido, sobretudo, a partir da publicação das novas DCNP em 2006. Trata-se de informações contidas, especificamente, em seis documentos: 1. Convite para a assembleia de professores organizado pelos representantes do Conselho de Curso de Pedagogia (CCP) da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, em 25/11/2003; 2. Sugestão de Proposta Curricular, 2004; 3. Ofício nº 95/05 – PROGRAD enviado pelos CCP da UNESP ao Conselho Nacional de Educação (CNE); 4. Proposta de Adequação Curricular enviada pelo CCP/ Marília à Comissão Permanente de Ensino em 30/9/2005 e aprovada em 04/10/2005; 5. Processo nº 790/24; Informação nº 73/05 enviada ao PROGRAD em 28/11/2005; 6. Encaminhamento da Proposta de Adequação Curricular realizado pelo CCP/ Marília em 10/5/2006. Os três últimos encontram-se registrados no Processo nº 790/89 e os três primeiros foram coletados nos diretórios do sistema operacional do Conselho de Curso, já que não se encontram insertos no referido Processo.

Dos documentos apresentados, extraíram-se dados relevantes que permitem compreender parte do processo que se pretende analisar. Obteve-se a informação de que o movimento de discussão voltado para a necessidade de reformulação do curso de Pedagogia da UNESP – Marília teve início no segundo semestre de 2002, e foi motivado pelas exigências do CNE – estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que instituiu as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” e na Resolução nº 01/2002, que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena”.

Relata a então Coordenadora do CCP que os documentos foram enviados aos departamentos, de modo que todos os docentes tomassem conhecimento e se manifestassem no sentido de buscar formas de atender aos dispositivos legais.

Em abril de 2003, sob a Portaria nº 50, constituiu-se uma Comissão de Reestruturação que, junto ao CCP e por meio dos representantes dos departamentos, tinha o objetivo de envolver toda a comunidade acadêmica da área de Pedagogia. Movidos por essa intenção, os departamentos de Educação Especial e de Didática realizaram alguns estudos e apontaram algumas sugestões.

As discussões departamentais impeliram a organização da “X Jornada Pedagógica”, cujo tema foi “O Curso de Pedagogia em debate: a necessária reestruturação curricular”. Ocorrido nos dias 17 e 18 setembro de 2003, o evento pontuou-se, exclusivamente, da discussão a respeito da reestruturação do Curso de Pedagogia e contou com a presença de todos os coordenadores do referido curso no interior da UNESP¹⁷; do pró-reitor de graduação; e da professora Tizuko Morchida Kishimoto, da Faculdade de Educação da USP, que compartilhou experiências de reformulação curricular no curso de Pedagogia dessa faculdade e apresentou algumas reflexões a respeito dos desafios frente às novas políticas educacionais.

Não obstante a participação dos docentes da UNESP – Marília ter sido “tímida” e restrita, a coordenadora do CCP, responsável pela organização do evento, considerou ter havido um avanço significativo nas discussões, o que possibilitou o delineamento de propostas de reorganização de disciplinas, posto que determinassem a exclusão de algumas matérias, devido à exigência de novos espaços na matriz curricular. Em síntese, as ideias apresentadas foram:

- Conteúdos específicos sobre Educação Inclusiva para todos os graduandos – no mínimo duas disciplinas: uma de fundamentação teórico-filosófica e uma de aspectos metodológicos;
- Exclusão das aulas aos sábados;
- Delineamento de 3 grandes áreas de formação: Organização do Trabalho Pedagógico (incluindo Administração Supervisão e Orientação), Educação Infantil e Educação Especial (incorporando as quatro áreas de deficiência);
- Organização das 400 horas de prática como componente curricular;
- Organização das 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais;
- Organização das 400 horas de estágio curricular;
- Integração e reestruturação das disciplinas: Metodologia do Trabalho Científico, Orientação de Estudo e Pesquisa Pedagógica;

¹⁷ Maria Peregrini de Fátima Rotta Furlanetti (UNESP/ Presidente Prudente); Teresa Adrião (UNESP/ Rio Claro); Vera Teresa Valdemarin (UNESP/ Araraquara); Maria da Glória Minguili (UNESP/ Bauru) e Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP – Marília).

- TCC obrigatório. (CONVITE DA ASSEMBLEIA DE PROFESSORES, 2003)

Manteve-se a proposta de formar o professor e os especialistas em administração escolar, supervisão pedagógica, orientador educacional e educação especial. No que diz respeito à formação do especialista, enfatizou-se a pretensão de garantir formação de natureza compreensiva – não fragmentada, tecnicista e individualista – que privilegiasse o fazer pedagógico da escola e possibilitasse uma ação conjunta, consagrada ao coletivo. Fundamentada nesses objetivos, a proposta apresentou as capacidades que deveriam ser desenvolvidas nos alunos, conforme referenciadas no novo currículo. Seriam elas:

- I. Compreender a realidade educacional brasileira, bem como as peculiaridades que essa assume a nível regional e articular a educação com esse contexto mais amplo da sociedade;
 - II. Propor alternativas para obter os melhores resultados possíveis da escola que temos ao mesmo tempo em que se encaminhem providências para transformá-la na escola que queremos, ou seja, uma escola efetivamente pública e democrática;
 - III. Conhecer diferentes estágios de desenvolvimento dos educandos quanto aos aspectos cognitivos, sócio-afetivos e físico-motores, a fim de orientar convenientemente o processo de ensino-aprendizagem;
 - IV. Dominar perfeitamente a estruturação dos conteúdos a serem desenvolvidos para garantir a competência técnica necessária à abordagem das metodologias relativas a esses mesmos conteúdos;
 - V. Compreender a natureza da escola enquanto instituição, numa sociedade historicamente determinada, na busca de superação de uma prática pedagógica individualista, conformista.
- (SUGESTÃO DE PROPOSTA CURRICULAR, 2004)

A análise dessas capacidades indica a atribuição de diferentes funções ao profissional pedagogo, que vão desde a organização do espaço escolar até a compreensão dos aspectos gerais da sociedade que influenciam diretamente no trabalho da escola. Enfatizou-se, ademais, o desenvolvimento de habilidades dirigidas ao fazer pedagógico em sala de aula “a fim de orientar convenientemente o processo de ensino aprendizagem”. Destarte, nota-se a preocupação em superar a fragmentação curricular consubstanciada nas habilitações, por meio da implantação, no corpo do curso, de disciplinas das diferentes áreas que compunham as habilitações. A proposta deveu-se ao fato de que, com as habilitações, muitos dos

alunos concluíam o curso sem o conhecimento básico de outras áreas em que poderiam vir a atuar e cuja especialização não havia sido cursada. Explicita-se o fato em entrevista realizada com o coordenador do curso de Pedagogia, que presidiu a segunda gestão da Comissão de Reestruturação (2005-2006):

O aluno que voltasse para fazer as disciplinas da área de administração, supervisão escolar e orientação educacional, eles tinham um bom... No período de um ano de cada uma delas, considerando-se que havia muito poucas modificações de uma para outra, no caso, uma ou duas disciplinas a mais que o aluno precisaria fazer para obter uma outra habilitação, esses alunos tinham uma boa formação na área de gestão, até onde eu posso avaliar. Mas, caso eles não voltassem para fazer essa habilitação, esse pedagogo ficaria para sempre com uma lacuna muito séria no âmbito da formação do gestor. A mesma coisa eu posso dizer para o aluno que optou por educação especial, esse vai ter uma boa formação, inclusive ele devia optar por uma especificidade daquela habilitação. Eu vou trabalhar com DM, com DA, com DF. Mas, caso ele não optasse por educação especial ele não tinha na matriz do curso nenhuma disciplina que tratasse da educação especial na matriz básica dos quatro anos. Então, esse era uma fragilidade muito grande do antigo curso. Os alunos que não voltassem para fazer educação infantil, que não optassem por educação infantil, na matriz básica, eles não tinham nada de educação infantil. Então, era um absurdo. Era uma estrutura que, ao mesmo tempo que oferecia um leque bastante grande, oferecia um leque de habilitação meio que especializada. Era o pedagogo que, se quisesse voltar para fazer educação infantil, nossa! Ele teria uma boa formação na educação infantil, mas, não teria na gestão, na educação especial, não teria na orientação educacional. E aí vice-versa. Então, esse era o grande problema do curso (DOCENTE 2, 2010)

Na tentativa de superar o impasse constatado, propôs-se, num primeiro momento, a união de algumas disciplinas em três grandes áreas de formação, conforme já mencionado. Eram elas: Organização do Trabalho Pedagógico (incluindo Administração, Supervisão e Orientação), Educação Infantil e Educação Especial (incorporando as quatro áreas de deficiência). No entanto, a proposta não foi bem aceita pelos docentes dos vários departamentos que defendiam as especificidades de suas áreas, o que resultou na manutenção das habilitações tal como vinha sendo feita.

Destarte, na Sugestão de Proposta Curricular de 2004, sugeriram-se algumas modificações na estrutura vigente orientada pela Resolução UNESP nº 50/

1999. Dentre as modificações, incluíam-se a exclusão das disciplinas de Orientação para Estudo, Didática III e Metodologias das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, e a inclusão das disciplinas de Educação Inclusiva e Seminários de TCC – caráter obrigatório.

Anexaram-se à referida Proposta, duas proposições de reformulação curricular no âmbito das habilitações: uma do Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE) e outra do Departamento de Educação Especial (DEE).

Na ocasião, havia ainda forte expectativa em torno da manutenção das habilitações. Os departamentos foram convidados a participar das discussões realizadas com o objetivo de empreender urgente reforma curricular que acatasse os novos pressupostos das diversas áreas educacionais que, também, vinham sendo debatidas em âmbito federal.

No processo, não há registro de propostas advindas dos departamentos de Didática e de Psicologia da Educação – fato que chama a atenção, já que atuavam diretamente no curso de Pedagogia e qualquer reforma poderia interferir nas propostas de trabalho dos docentes. Acredita-se que um dos motivos foi, justamente nesse período, a influência das discussões que se travavam em âmbito nacional, em que as áreas de Gestão Escolar e Inclusão foram ganhando cada vez mais destaque. Une-se a esta justificativa, o fato de que, ao contrário dos departamentos de Didática e Psicologia, – que ofereciam disciplinas já incorporadas na Parte Comum do currículo do curso –, os docentes do DASE e do DEE atuavam quase que exclusivamente nas habilitações destinadas ao aprofundamento dos estudos em suas referidas áreas. Destarte, qualquer reforma curricular que fosse empreendida no sentido de modificar a forma de oferecimento das habilitações recairia de forma mais incisiva no trabalho desses docentes.

Diante desta particularidade, a saída encontrada pelos profissionais foi a notória incorporação das propostas proferidas pelos movimentos nacionais de educação nas propostas curriculares delineadas por cada departamento em questão. Havia nessas proposições a clara intenção de adaptar o currículo às novas demandas sociais e, no caso do DEE, às exigências das legislações em vigência. Importa esclarecer que, além das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em seu Art. 58, a LDBEN 9.394/ 96 transfere para as redes

regulares de ensino a incumbência de oferecer educação escolar aos alunos portadores de necessidades especiais “nas classes comuns de ensino regular”.

Os dispositivos legais pressionaram os membros do CCP a incluir no currículo disciplinas voltadas à área de Educação Especial, que não mais se restringia ao especialista formado nesse campo, mas estendia-se a todos os pedagogos que, ao assumirem uma classe de ensino regular, deveriam estar preparados para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade que conferisse adequada inclusão de alunos excepcionais. Não se ponderará aqui o mérito dos aspectos positivos e/ou negativos da nova atribuição dada ao pedagogo e aos desafios que, inevitavelmente, se interpõem para todos os cursos de formação de professores oriundos de tais exigências.

As novas atribuições impostas pelos documentos federais urgiram os membros do curso de Pedagogia da UNESP – Marília a admitirem a inadequação da organização curricular às novas prerrogativas que concebiam de forma mais abrangente a formação do pedagogo, não a limitando ao exercício docente em sala de aula, mas ampliando-a a outros segmentos no interior da própria escola e fora dela.

Acolheu-se a referida concepção na “Proposta de Reformulação das Habilitações – Administração Escolar para a Educação Básica, Supervisão Escolar para a Educação Básica e Orientação Educacional” formulada pelo DASE, em 5 de fevereiro de 2004, cujo relator foi um dos professores do referido departamento. Na redação, entre outros aspectos, enfatizaram-se as novas competências necessárias ao exercício da gestão escolar como forma de enfrentamento da “crise das instituições sociais e das singularidades dos problemas enfrentados pela escola”. Defendeu-se, também, a importância do embasamento teórico e do pensamento reflexivo na formação do gestor escolar, visto que, na maioria dos casos, a formação restringia-se à transmissão de conhecimentos concernentes ao domínio técnico das atividades práticas que reduzem a atividade do gestor a uma atividade meramente burocrática. Para o relator, a formação do gestor deveria ser

[...] guiada pelo pensamento autônomo e auto-reflexivo desses profissionais que, recorrendo a esses conhecimentos teóricos e práticos, tentam articulá-los a fim de conceber um sentido outro à atividade e à função específica, desenvolvida nesse contexto, de um lado, resistindo àquelas práticas que reiteram as formas de dominação, de autoritarismo e de burocratismo; de outro, criando alternativas no sentido da produção de uma gestão e de uma

organização democráticas do trabalho pedagógico, sobretudo na escola, mas não somente nessas instituições. (PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DAS HABILITAÇÕES DO DASE/DPE, 2004)

Ao final do trecho transcrito, considerou-se a abertura do campo de atuação do profissional pedagogo que, nesse contexto, estendeu-se a outros modelos de organizações, como os movimentos sociais e as Organizações Não Governamentais, onde a atividade pedagógica também se faz presente.

Posteriormente, inseriu-se o pressuposto nas atuais DCNP, o que demonstra o acompanhamento por parte dos docentes da UNESP – Marília das discussões realizadas em âmbito federal. Confirma-se, novamente, a incorporação das proposições nacionais nos documentos delineados em âmbito local, como forma de garantir uma formação condicente com a nova realidade educacional brasileira. O próprio coordenador do CCP confirmou o respeito às proposições nacionais quando enviou, em 30 de setembro de 2005, uma Proposta de Adequação Curricular à Comissão Permanente de Ensino. De acordo com suas palavras, era necessário esclarecer que

[...] no âmbito do Conselho [de Curso] e da Comissão [de Reestruturação do Curso de Pedagogia] encontra-se em estudo proposta de reestruturação do curso que objetiva atender demandas apresentadas por docentes e discentes do curso e pelo atual contexto histórico-político-social. Entretanto, considerando-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia ainda não foram definidas, tal proposta ainda não poder ser concluída. (PROPOSTA DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR, PROCESSO Nº 790/89, 2005, p. 1628)

Enviada em caráter de “urgência” e destinada “exclusivamente” ao ajuste do curso às exigências das Resoluções CNE/ CP nº 1/2002 e nº 2/2002 – que instituíram as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior – a proposta buscou atender, em especial, ao item I do Art. 1º da Resolução CNE/CP nº 2/2002, em que foram exigidas “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular”. Para isso, propôs-se a adição de 25% de “prática” como componente curricular em todas as disciplinas dos três primeiros anos de curso. Com essa proposta, no final do terceiro ano de curso, o aluno teria integralizado:

[...] 2.550 horas, sendo 1.800 horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 450 horas de prática como componente curricular e 300 horas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. (PROPOSTA DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR, PROCESSO N° 790/89, 2005, p. 1631)

Em relação ao item IV da Resolução, em que se exigiu “200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais”, propôs-se a participação do aluno, devidamente comprovada, em atividades reconhecidas pelo Conselho de Curso, tais como:

1. Cursos de Extensão: aproveitada a carga horária impressa no certificado;
2. Eventos de natureza acadêmico-científico-culturais, tais como: festivais (teatro e música), congressos, seminários, simpósios, jornadas e outros encontros desta natureza. Para fins de carga horária, nos casos em que não esteja expressa no certificado, serão computadas 8 horas por dia de participação;
3. Grupos de Pesquisas e Grupos de Estudos: será contemplada a carga horária impressa no certificado emitido pelo coordenador do grupo. (PROPOSTA DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR, PROCESSO N° 790/89, 2005, p. 1631)

A proposta acrescentava 660 horas na formação do aluno, somadas às 450 horas de prática como componente curricular e às 210 horas de outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Ora, com o aumento da carga horária, haveria a necessidade de contratação de mais docentes, já que não seria alterada a atual composição do corpo docente, tampouco omitidos os conteúdos a se ministrar.

Finaliza-se o documento com a seguinte consideração:

A alteração proposta aumenta a carga horária de disciplinas, mas não determina supressão de conteúdos. Há, portanto, equivalência entre as disciplinas da nova proposta e as suas correspondentes na estrutura anterior, mas não o inverso. Assim, os alunos da estrutura curricular anterior, que forem reprovados em disciplinas ou nelas se matricularem em seriação da nova estrutura, terão a equivalência reconhecida. Os alunos da nova estrutura que se matricularem em disciplinas da estrutura anterior que foram objeto de alteração deverão realizar as atividades complementares previstas nos planos de ensino destas disciplinas para obter a equivalência, mediante anuência do Conselho de Curso. (PROPOSTA DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR, PROCESSO N° 790/89, 2005, p. 1632)

Comparada à estrutura curricular instituída pela Resolução UNESP nº 50/99, além da inserção das 450 horas de prática como componente curricular e das 210 horas de outras formas de atividades acadêmico-científicas e culturais, a única mudança observada na proposta foi a extinção da disciplina Sociologia Geral II e o aumento de 15 horas em todas as disciplinas do curso que, como já mencionado, seriam destinadas a atividades práticas.

Em 11 de outubro de 2005, a Comissão Permanente de Ensino aprovou a Proposta de Adequação Curricular do Curso de Pedagogia da UNESP – Marília e, em 28 de novembro, pouco mais de um mês após a aprovação, foi encaminhada à PROGRAD e anexa ao Vol. 5 do Processo 790/89.

O documento traz um item que fundamenta a pertinência da proposta tanto em âmbito local quanto em âmbito federal. Em âmbito federal, mais uma vez, citaram-se as Resoluções 01/2002 e 02/2002, enfatizando a necessidade de se cumprir o prazo estipulado pelo documento, porque os cursos de licenciatura em Pedagogia se adequassem às novas diretrizes, especialmente em relação à carga horária. Em âmbito local, e em breve parágrafo, informou-se o dever da presente proposta de obedecer aos dispositivos das Resoluções UNESP nº 43/95 e nº 45/95 que dispunham a respeito das disciplinas optativas e das propostas de estruturas curriculares dos Cursos de Graduação.

Observou-se a ausência de fundamentação abrangente que considerasse as discussões realizadas nos últimos três anos no interior da UNESP – Marília e as discussões de cunho teórico publicadas em trabalhos científicos de reconhecimento nacional. Tratou-se, apenas, de elaboração de documento formal/burocrático, visando ao cumprimento dos dispositivos legais, sem que, de fato, fossem discutidos os novos rumos do curso de Pedagogia na instituição, ademais em que medida a proposta favorecia ou não uma formação acordada com as novas atribuições, porque se adequasse a demandas sociais e legais.

Sabe-se que, internamente, o maior interesse dos membros componentes do CCP e dos docentes em geral era a manutenção da antiga estrutura do curso, particularmente, das habilitações. Conquanto no interior da faculdade tenham se organizado diversas reuniões para se discutir o assunto e ocorrido várias mobilizações internas – em que se envolveram professores e alunos com o intento de rechaçar diretrizes que impusessem o fim das habilitações –, não há registro de

documentos oficiais¹⁸ formulados pelos membros da instituição contrapondo-se às prerrogativas do CNE. Tampouco o há concernentes às entidades representativas dos cursos de formação de professores que defendiam o fim das especializações nos cursos de Pedagogia. No entanto, um trecho no atual PPP do curso, em que se transcreve parte do documento “Manifesto do Conselho de Curso de Pedagogia da FCC Marília” enviado ao CNE, em 21 de dezembro de 2005, comprova a forte resistência da instituição que vem sendo afirmada:

O Conselho de Curso de Pedagogia e a Comissão de Reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília, reunidos em 21/12/05, tomaram ciência do Parecer e do Projeto de Resolução do Conselho Nacional de Educação, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, aprovados em 13/12/05. Considerando os manifestos de estudantes e docentes encaminhados ao CNE por esta Unidade Universitária, lamentam a manutenção do contido nos Art.s 10 e 14, que contrariam o Art. 64 da LDB ao suprimirem a possibilidade das habilitações na graduação. Fazem, pois, coro à declaração de voto do Conselheiro César Callegari.

Num dos manifestos encaminhados por esta Unidade em abril do corrente ano, dentre tantos outros argumentos pode-se ler:

As diretrizes extrapolam suas funções, quando limitam possibilidades de qualificação de um curso, para além do perfil básico traçado [...] é plausível que o perfil do pedagogo seja o de precipuamente atuar no Magistério da Educação Infantil e no Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, é um equívoco restringir a sua formação na graduação a estas áreas.

É necessário resguardar que as Instituições de Ensino Superior, especialmente as Universidades, tenham autonomia para preservarem suas experiências acadêmicas de boa qualidade, seja com a manutenção do perfil de pesquisador (bacharel) no corpo do curso, seja com a manutenção das habilitações em Administração e Supervisão Escolar, Educação Especial e Orientação Educacional. O conceito de habilitação não é tomado aqui na perspectiva tecnicista, que conduz à fragmentação do conhecimento, à semelhança das reformas introduzidas na década de 1970.

As avaliações, internas e externas, do curso de Pedagogia da FCC da Unesp, atestam sua pertinência e boa qualidade, ao formar profissional não apenas reflexivo, mas, também, crítico e iniciado em pesquisa científica. As habilitações, no âmbito desse curso, cumprem importante papel na formação qualificada do pedagogo para atuar nas citadas áreas de especialidade, de uma perspectiva totalizadora e de educação inclusiva, tal como se propõe para a

¹⁸ Entende-se por documento oficial todo material elaborado e registrado no Processo nº 790/89, em que se encontram anexos todos os escritos que dizem respeito ao curso de Pedagogia da UNESP – Marília.

organização e funcionamento das escolas de Ensino Fundamental e Médio de nosso país.

No projeto de Resolução, as habilitações serão oferecidas em cursos de especialização [...] Isso significa a abertura de amplo mercado para a iniciativa privada, o que, sem dúvida, privará os jovens das camadas menos favorecidas em termos econômicos do acesso a essa formação. Além disso, elimina da formação básica do Pedagogo elementos imprescindíveis à sua atuação futura como educador nas escolas da Educação Básica.

O projeto ora proposto contraria o que a CF/88 e a LDB (especialmente no seu Art.64) afirmam. Nas Legislações citadas, há abertura para que a formação nas áreas de administração, supervisão, inspeção, planejamento e orientação educacional seja realizada em curso de graduação ou de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, desde que garantida a base comum nacional [...] A proposta de Resolução fere a legislação no que diz respeito ao direito à educação dos portadores de necessidades especiais nas classes comuns e com ensino especializado, pois, se os professores, principalmente, mas também, administradores, supervisores e orientadores educacionais não tiverem essa formação, esse direito será negado a esse setor social.

Cumpra lembrar o contido no Art. 18 da Res. CNE/CEB nº 02/2001, parágrafo 3º, inciso I, que prescreve: “formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental”. Em suma, o Curso de Pedagogia da FFC da UNESP não se vê contemplado nas decisões do CNE que restringem o direito de formar especialistas, incluindo aí a área de educação especial, no curso de Pedagogia e reivindica a observância da legislação pertinente sobre o assunto por parte do CNE. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP – MARÍLIA, 2006, p. 6-7, grifos do autor)

Em 10 de fevereiro de 2006, após a aprovação da Proposta de Adequação Curricular, o coordenador do CCP redigiu outro documento em que se informou a decisão de o Conselho não promover a adequação curricular, até que fossem homologadas as DCNP. Apoiou-se a decisão nos seguintes fundamentos:

A Proposta de Adequação Curricular apresentada pelo Curso de Pedagogia da FCC em 30/09/05 buscava, principalmente, adequá-lo à Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (Institui a duração e carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior [...]) Considerando-se que as Diretrizes do Curso de Pedagogia o distingue das demais Licenciaturas contempladas na Resolução CNE/CP 2, julgamos conveniente tomar as diretrizes da Pedagogia como referência para a re-elaboração do Projeto Pedagógico do curso e sua posterior reestruturação. Caso seja homologado o contido no Art. 7º das Diretrizes da Pedagogia, a

Proposta de Adequação Curricular em curso estará desatualizada naquilo que é seu principal propósito: adequar o curso à Resolução CNE/CP 2, Art. 1º, incisos I e IV. (PROPOSTA DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR, PROCESSO Nº 790/89, 2005, p. 1652)

No que se refere às habilitações, fez-se a seguinte observação:

O projeto de resolução de Diretrizes da Pedagogia aprovado em 13/12/2005, nos Art.s 10 e 14, estabelece:

“As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução”. “A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados”. Tais prescrições contrariam o Art. da LDB ao suprimirem a possibilidade de habilitações na graduação, tal como declarou voto do conselheiro César Callegari, membro do CNE, a respeito desta questão. **Considerando a intenção do Curso de Pedagogia da FCC de manter as habilitações**, julgamos prudente aguardar homologação das Diretrizes da Pedagogia e definição jurídica definitiva sobre o assunto. (PROPOSTA DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR, PROCESSO Nº 790/89, 2005, p. 1653, grifos nossos)

Em 15 de maio de 2006, com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1 que instituiu as atuais “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura”, retomou-se a elaboração do novo PPP do curso de Pedagogia da UNESP – Marília.

Dado que não se encontrou nenhum registro do processo de reformulação curricular em documentos oficiais, optou-se pela realização de entrevistas com alguns dos integrantes que participaram mais ativamente da reestruturação do curso, com o intuito de compreender o decurso que deu origem ao atual PPP e à Resolução UNESP nº 17 de 2007, que “Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília”.

Conforme assinalado, a reestruturação ocorreu em meio a um processo conflituoso e de alta complexidade, o que justifica a abertura de um capítulo específico para o tratamento das informações coletadas.

Sabe-se que mudanças estruturais geram embates que são comuns à maioria das organizações e sempre implicam incentivar o delineamento de um

conjunto de ações que busca promover adaptações necessárias ao atendimento das exigências do poder central. Ao mesmo tempo, busca-se responder às exigências internas da instituição e às aspirações dos integrantes que a compõem. Nesses termos, cabe a seguinte indagação: até que ponto as imposições legais determinam a constituição de uma nova identidade organizacional?

A leitura inicial desses documentos possibilita afirmar que o novo PPP do curso e a Resolução que estabelece sua estrutura curricular mantiveram muitas das características do curso anterior. Em seguida, proceder-se-á a uma análise com o objetivo de identificar as mudanças e permanências refletidas no novo currículo.

3.2. Mudanças e permanências na atual estrutura curricular

Alguns estudos (BALL, 1993; BEECH, 2009) têm alertado os pesquisadores acerca da importância de se analisar as diferentes formas de concretização das políticas públicas nas instituições de ensino. Diante do objetivo proposto neste trabalho, até então, cumpriu-se descrever o percurso histórico do curso de Pedagogia da UNESP – Marília e sua relação com o contexto mais amplo.

Comparada a estrutura curricular do curso com o modelo curricular instituído na Resolução do CFE nº 2/ 1969 – que consolida a proposta do Parecer nº 252/1969 – constatou-se que, ao contrário do que se propaga em muitos discursos, as instituições de ensino possuem certo grau de autonomia para o delineamento curricular que diverge, significativamente, daqueles instituídos no âmbito do governo central.

Para o momento, não cumpre empreender um estudo comparativo entre os diversos cursos de Pedagogia da Universidade em análise. No entanto, sabe-se que cada um desses cursos possui currículo próprio concernente à formação de um profissional com perfil específico que, embora se assemelhe em alguns pontos com os profissionais formados em outras instituições, reflete o modelo de formação desenvolvido pela instituição de ensino de sua escolha.

A especificidade institucional é possível devido à grande dificuldade de se formular um documento que tenha o poder de garantir a homogeneidade na forma de administrar e estruturar os diversos cursos de nível superior espalhados por todo território nacional. Este diagnóstico encontra respaldo no recente trabalho

desenvolvido por Beech (2009), quando busca analisar as reformas implementadas nos sistemas educativos latino-americanos na década de 1990.

Ao apresentar a hipótese que suscitou a realização do estudo, o autor nos alerta para o fato de que, apesar de as políticas educacionais terem sido delineadas sob forte influência dos organismos internacionais – o que justifica as semelhanças nos princípios norteadores das reformas empreendidas na América Latina –, a concretização dessas políticas diversificou-se de um país para outro, porquanto, seus processos de formulação se submeteram a políticas institucionais e culturais oscilantes e mutáveis em cada região.

Por essa óptica, o autor procura explorar a distância existente entre os princípios utilizados na “retórica oficial” para justificar as reformas educativas e o desenho das políticas, sobretudo, na Argentina, Chile e Brasil. Destarte, considera a possibilidade de haver uma brecha entre os discursos oficiais e a efetiva implementação das políticas. Procede a uma investigação baseada em duas perspectivas teóricas desenvolvidas por Ball (1993 *apud* BEECH, 2009): a política como texto e a política como discurso. A primeira concepção enfatiza as possibilidades de interpretação da política por parte dos agentes responsáveis para colocá-la em prática. Contempla, pois, a perspectiva de que

[...] para qualquer texto, uma pluralidade de leitores implica uma pluralidade de leituras. Na medida em que as políticas se movem desde sua formação até à prática, abrem-se espaços para a ação e a resposta. As políticas não se difundem no vazio. Há circunstâncias sociais, institucionais e pessoais que afetam a forma como as políticas são entendidas por quem as deveria pôr em prática. (BEECH, 2009, p. 39)

De acordo com o autor, a concepção da política como texto, deve ser utilizada com certo cuidado, na medida em que não se pode desconsiderar que, embora existam as possibilidades de interpretação dos textos que instituem as políticas, essas interpretações são acompanhadas de lutas e conflitos no interior de um contexto pré-estabelecido, o que proporciona o desenvolvimento da concepção da política também como um discurso.

Neste caso, considera-se o discurso como pano de fundo, a base comum, onde se apoiam todos os modelos políticos. Sob esta óptica, contemplam-se os discursos como um limite dentro das várias possibilidades de execução das reformas educacionais, uma vez que trazem conceitos sólidos – cuja complexidade de certa

forma obstrui os eventuais questionamentos dos “fazedores de política” – e resultam por eles incorporados. Exemplifica o autor com as semelhanças percebidas entre os discursos pronunciados pelos organismos internacionais acerca do que seria uma formação de qualidade para a nova era da informação. Todos esses organismos – OCDE, 1994; WORLD BANK, 1995; UNESCO, 1996 – defendem que uma educação de qualidade deva preparar os estudantes para o mercado de trabalho a partir do desenvolvimento de competências como: a criatividade, a adaptabilidade, o domínio de tecnologias complexas etc.. Para tanto, enfatizam a necessidade de um sistema de educação permanente em que

[...] As pessoas devem aprender de forma contínua ao longo de suas vidas, adaptando-se permanentemente às exigências instáveis do mercado de trabalho – cada vez mais afetado pelas mudanças tecnológicas. (BEECH, 2009, p. 40).

Trata-se de discursos facilmente transmitidos e reproduzidos, já que veiculam princípios fundamentais que, imprescindíveis que são, devem ser atendidos nos currículos escolares. Fundados nesses princípios, constroem-se os discursos que norteiam as diferentes políticas curriculares que objetivam garantir a chamada “base comum nacional” para os diversos níveis de ensino.

Para Ball (1993 *apud* BEECH, 2009, p.40), as concepções da política como um texto e da política como um discurso proporcionam um instrumento de análise útil para a compreensão dos limites discursivos presentes nos documentos delineados no âmbito dos governos e, ao mesmo tempo, admite que, dentro dessas limitações, encontra-se a possibilidade de “diferentes interpretações e formas de traduzir estas propostas em políticas em diferentes contextos de recepção”.

Tomando como referência as concepções do autor, procede observar na literatura a respeito das DCNP certo consenso em relação às diversas possibilidades de formação. Consequentemente, mantém-se o mesmo consenso quanto à abertura para diferentes formas de organização curricular, desde que garantido o desenvolvimento das habilidades fundamentais para o exercício da função pedagógica, sejam elas direcionadas ao fazer pedagógico em sala de aula, sejam à participação das atividades de gestão e coordenação que envolvem a organização do espaço escolar, entre outras atividades que exigem o conhecimento do pedagogo. Para Aguiar et. al. (2006, p. 832), a formação proposta nas DCNP

[...] é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da Pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a Pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos.

Nas DCNP, uma vez identificada a exigência de uma nova compreensão de educação e da própria Pedagogia, os autores apoiam a ideia de que a ação pedagógica já não se restringe ao âmbito escolar; ao contrário, está presente nas diversas práticas sociais em que ocorre o processo formativo.

A incorporação desse ideário no novo PPP do curso de Pedagogia da UNESP – Marília representa a absorção de um discurso pré-determinado, concebido como princípio norteador das políticas redimensionadas à modernização dos cursos de Pedagogia. No entanto, a leitura do documento indica a possibilidade de interpretações divergentes, conforme nos alerta Beech (2009).

Em termos de discurso, o PPP admite o despontar de novos campos de atuação do pedagogo: “educação ambiental; educação preventiva na área da saúde – em unidades básicas, centros de saúde e hospitais; educação em presídios; em instituições para menores abandonados, órfãos e/ou infratores; atuação em empresas e indústrias; educação indígena; educação em acampamentos ou assentamentos agrários; educação de produtores rurais em associações, sindicatos, cooperativas; educação em associações de bairro; grupos de terceira idade; educação de crianças em situação de risco, conselhos tutelares, e demais entidades”.

Não obstante, ressalta-se que as DCNP, ao mesmo tempo em que alargam o campo de atuação do pedagogo, priorizam a atuação docente, levando ao esvaziamento da formação para a pesquisa e “secundarizando a sólida formação no âmbito dos fundamentos da educação e da iniciação científica”. Partindo desse pressuposto, o documento assume o desafio de organizar um curso em que se formem sujeitos capazes de produzir ações e saberes e que sejam conscientes do seu compromisso social e político, desde a formação inicial, pelos processos de investigação em que eles devam se inserir.

Para a transposição do desafio assumido, delinearam-se alguns objetivos respaldados na Constituição Federal, que estabelece em seu Art. 207 a autonomia didático-científica às universidades e impõe obediência “ao princípio da

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

A retomada das prerrogativas constitucionais no delineamento dos objetivos reflete a clara intenção de preservar o perfil do curso de Pedagogia da UNESP – Marília, que estava ameaçado de descaracterização devido à imposição das novas DCNP. Na opinião dos integrantes responsáveis pela organização do novo PPP, tal imposição levaria o curso de Pedagogia a empreender mudanças estruturais que, até o momento, mais haviam sido alvo de forte resistência e contestação. Eis alguns questionamentos graves e interessantes suscitados pelas referidas mudanças:

Como preservar a boa qualidade do curso atestada não só pelo êxito dos egressos em concursos de ingresso na profissão, quanto por diversas formas de avaliação institucional? Como assegurar o desenvolvimento das pesquisas nas áreas compreendidas pelas atuais habilitações? Como preservar o interesse pelo curso por parte dos estudantes, num contexto de menor exigência para a profissionalização? (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP – MARÍLIA, 2006, p. 9)

Com o propósito de responder a essas questões, definiu-se a preservação da “boa qualidade” da formação no âmbito dos fundamentos; dos relevantes conhecimentos presentes nas habilitações; da articulação entre os componentes disciplinares em vista da formação docente; e do gestor educacional. Salientou-se ainda que os docentes formados pelo curso deveriam estar aptos para trabalhar na perspectiva da inclusão e preparados “para identificar e receber em suas salas estudantes com necessidades educacionais especiais”.

Além desses objetivos, o PPP demonstrou preocupação em fazer do novo curso um espaço de difusão do conhecimento científico e tecnológico, tal como estabelece o Parecer CNE/CP, nº 5/2005, das DCNP ¹⁹. Para tanto, reorganizou as disciplinas, incluindo a oferta permanente do TCC aos estudantes, não mais como disciplina obrigatória – conforme sugerido na Proposta de Adequação Curricular –, mas como disciplina optativa. No campo da iniciação científica, enfatizou a intenção de preservar “as linhas de pesquisas dos departamentos diretamente envolvidos no curso, os grupos de estudos e de pesquisas, mantidos pelos docentes, e as linhas de pesquisa da Pós-Graduação em Educação da FFC da UNESP”.

¹⁹ O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (BRASIL, 2006a, p. 10)

Diante da exigência das DCNP com respeito à supressão das habilitações, optou-se por incorporar os “conhecimentos considerados mais relevantes” na nova estrutura curricular do curso, com a seguinte organização:

Por força das diretrizes curriculares que atribuem a todo pedagogo a função de ministrar aulas tanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como na Educação Infantil, na nova estrutura curricular do Curso de Pedagogia da FFC, os conhecimentos da antiga habilitação Magistério para a Educação Infantil, considerados mais relevantes, passarão a fazer parte da estrutura básica do curso. As disciplinas de Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino, anteriormente direcionadas à formação do professor para atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, serão direcionadas, também, para a Educação Infantil. Neste novo formato do curso, as noções de leitura e escrita, concepções de matemática, de espaço e tempo, de arte e movimento, etc., serão tratadas tanto sob o prisma da educação de crianças de zero a cinco anos quanto sob o prisma da educação de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No segundo semestre do 4º ano do curso de Pedagogia será oferecido o aprofundamento em Educação Infantil aos estudantes que o desejarem.

Quanto à formação para a Gestão Educacional, semelhantemente, os conhecimentos mais relevantes presentes nas habilitações de Administração Escolar para a Educação Básica, Supervisão Escolar para a Educação Básica e Orientação Educacional serão incorporados ao corpo do curso, dentre eles: fundamentos de gestão, política educacional, teorias e práticas da administração, supervisão e orientação educacional. Aos estudantes interessados em aprofundar os conhecimentos, nesta área, será oferecido o aprofundamento em Gestão Educacional, no 2º semestre do 4º ano. Por fim, quanto aos conhecimentos presentes nas quatro habilitações em Educação Especial, serão adotados três procedimentos: introdução, ao longo do curso, de disciplinas voltadas para a Educação Inclusiva e a Educação Especial; oferecimento de aprofundamento em Educação Inclusiva no 2º Semestre do 4º Ano do Curso; oferecimento optativo de Complementação em Educação Especial. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP – MARÍLIA, 2006, p. 10-11)

Os princípios apresentados no documento federal, no tocante aos requisitos necessários para o exercício da atividade pedagógica, foram retomados no PPP do curso. Ademais, reafirmou-se o compromisso de assegurar a autonomia intelectual e a sólida formação, por meio do oferecimento de estudos complementares e de condições que permitissem ao aluno “dedicar-se a algum outro campo de atuação profissional atualmente previsto para o pedagogo, tais como: atuação em empresas, hospitais, associações, educação de jovens e adultos, em

escolas indígenas e de remanescentes de quilombos etc.”. Retomam-se, pois, os objetivos relacionados à ampliação do campo de atuação do pedagogo, que, por sua vez, somam-se aos objetivos previstos na DCNP, conforme se observa transcrição abaixo:

Os objetivos específicos previstos para a formação do futuro pedagogo estão referenciados no Art. 5º da Diretriz Curricular Nacional (BRASIL, 2006b), especialmente nos incisos que seguem:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- I. atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II. compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III. fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV. trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V. reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI. ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII. relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII. promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX. identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X. demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental -ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI. desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

- XII. participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII. participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XIV. realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV. utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI. estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP – MARÍLIA, 2006, p. 11-12)

Evidencia-se, destarte, uma verdadeira fusão de objetivos traçados em âmbito local – com clara pretensão de manter a estrutura original do curso, especialmente, no que concerne às disciplinas que vinham sendo oferecidas – e de objetivos delineados em âmbito federal, com a intenção de adequar o currículo às normas legais e garantir o reconhecimento do curso pelas instituições superiores.

Para o atendimento aos objetivos internos e externos de “formar docentes para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão em Educação, em uma perspectiva inclusiva”, elaborou-se nova estrutura curricular formada por três núcleos de estudos interligados:

- a) O núcleo de estudos básicos, destinado aos fundamentos da educação, às teorias, conteúdos, metodologias e práticas do ensino e às teorias e práticas de gestão;
- b) Três núcleos de aprofundamentos dedicados à *Educação Infantil*, à *Educação Especial* e à *Gestão Educacional*. O graduando deverá optar por um destes núcleos, que serão oferecidos para duas turmas: uma no matutino e outra no noturno, e ministrados no último semestre do 4º ano. Estudantes já graduados em Pedagogia, sejam ex-alunos da UNESP ou de outras instituições, poderão, caso tenham interesse, pleitear vagas nestes núcleos a título de enriquecimento curricular;
- c) Núcleo de estudos integradores, constituído por projeto, programa de estudos ou de atividades, a ser elaborado pelos professores e estudantes de cada semestre, em cada uma das turmas, exceto no último semestre do curso. As

atividades programadas objetivarão articular a integração das disciplinas do semestre em torno de um eixo temático comum. Essas atividades poderão, inclusive, ter continuidade no semestre seguinte ou mesmo no ano letivo posterior, caso docentes e estudantes julguem pertinente dar continuidade à proposta. Os estudos integradores têm caráter teórico-prático, portanto distintos de aulas, e deverão corresponder a 15 horas da carga horária de cada disciplina de 75 horas, tal como explicitam os planos de ensino. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP – MARÍLIA, 2006, p. 13, grifos nossos)

A estrutura apresentada seguiu a organização do curso de Pedagogia disposta no Art. 6º da Resolução CNE/CP nº 1/2006. Não obstante, traz uma nova interpretação que, em vários aspectos, se diferencia da norma federal. No caso do “núcleo de estudos básicos”, contido no item I do referido Art., houve demasiada simplificação, visto que se desconsideraram pontos essenciais contidos no referido dispositivo, composto por doze subitens, em que são apresentados os conteúdos principais a se desenvolverem nessa etapa da formação. Reduziu-se este módulo às disciplinas de “fundamentos da educação, às teorias, conteúdos, metodologias e práticas do ensino e às teorias e práticas de gestão”, subdivididas nas seguintes disciplinas:

I - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE FORMAÇÃO BÁSICA

Administração Educacional: Teoria e Prática
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Alfabetização
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Ciências
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: História e Geografia
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Língua Portuguesa e Literatura Infantil
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Matemática
Currículo e as Necessidades Educacionais Especiais
Currículo e Projeto Político Pedagógico
Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações
Didática I
Didática II
Diversidade, Diferença e Deficiência: Implicações Educacionais
Estágio Supervisionado de Gestão Educacional
Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil
Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Estatística Aplicada à Educação
Filosofia da Educação I
Filosofia da Educação II

Fundamentos da Educação Inclusiva
Fundamentos da Educação Infantil
Fundamentos da Gestão em Educação
História da Educação I
História da Educação II
Jogos e Atividades Lúdicas
Legislação da Educação
Língua Brasileira de Sinais
Metodologia do Trabalho Científico
Optativa I
Optativa II
Orientação Psico-Educacional
Pesquisa Pedagógica
Psicologia da Aprendizagem
Psicologia da Educação
Psicologia do Desenvolvimento I
Psicologia do Desenvolvimento II
Sociologia da Educação I
Sociologia da Educação II
Supervisão Educacional (RESOLUÇÃO UNESP nº 17/ 2007, grifos nossos)

Confrontando-se à Resolução UNESP nº 50/1999, observa-se a manutenção de mais de 60% das disciplinas da antiga “formação geral básica” e mais de 30% das disciplinas que compunham as habilitações. Ou seja, mais de 90% das disciplinas da primeira etapa da formação do pedagogo no novo currículo foram remanejadas e apenas 5% – que correspondem a duas disciplinas – foram elaboradas especialmente para a nova matriz curricular.

Resta ainda analisar, em pesquisas posteriores, até que ponto as ementas de cada uma das disciplinas oferecidas atendem aos conteúdos apresentados nos doze subitens já mencionados, visto que, diferentemente do Parecer nº 252/1969, que dispunha a relação de disciplinas a serem oferecidas nos cursos de Pedagogia, as novas DCNP não mencionam nenhuma disciplina, mas apresentam os conteúdos que obrigatoriamente deverão ser desenvolvidos nas licenciaturas em Pedagogia, desde que “respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições”.

Infere-se que, a partir desse dispositivo, alargam-se as “brechas” mencionadas por Beech (2009), porque cada instituição delinear um currículo de acordo com suas convicções e interesses.

A análise empreendida até o momento demonstra a prevalência do texto sobre o discurso oficial. Conquanto ambos tenham sido incorporados no PPP, o documento deixa aparente a manutenção de uma estrutura que há muito foi firmada e que o discurso oficial não foi capaz de romper.

Os chamados “núcleos de aprofundamentos” seguiram a mesma lógica representando a clara manutenção das habilitações divididas em três grandes áreas: “Educação Infantil”, “Educação Especial” e “Gestão Educacional”. Manteve-se a possibilidade de os alunos formados, inclusive em outras instituições, matricularem-se nos núcleos de aprofundamentos (leia-se habilitações) para fins de “enriquecimento curricular”. Ainda em relação às habilitações, optou-se pelo oferecimento “a título de aprofundamento de estudos” de uma “Complementação em Educação Especial”, no 5º ano do curso, “em caráter optativo, porém com apostilamento específico”. De acordo com o documento, a proposta de complementação teve apoio da Comissão de Reestruturação do Curso de Pedagogia e respaldou-se no Processo do Conselho Estadual de Educação – CEE – nº 64/1999 – Reatuado em 31/5/06 – que trata da Formação de Professores da Educação Especial, e no Projeto de Deliberação, que propõe:

Os cursos de licenciatura em Pedagogia, além da formação de professores para exercer funções previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, poderão ministrar atividades complementares visando à formação de profissionais para atuação com a Educação Especial (PROJETO DE DELIBERAÇÃO – CEE, Art. 1º, 2006)

No PPP, expõem-se os motivos que levaram o curso de Pedagogia da FFC ao oferecimento da “Complementação em Educação Especial”. Além da garantia de “uma formação adequada nesta área”, os membros do referido curso e, mais especificamente, a Comissão de Reestruturação

- a) Compreende que a Pró-reitoria de Graduação da Unesp há de considerar a história e trajetória de cada Unidade Universitária em relação às diferentes áreas de conhecimento e atuação do pedagogo, mais especificamente, a devida formação e competência para lidar com a Educação Especial e com processos diferenciados de ensino e aprendizagem;
- b) Rejeita a visão reducionista de Educação Especial, o esvaziamento de seu domínio de conhecimento e a simplificação da idéia de uma Educação Inclusiva;
- c) Defende, veementemente, a formação de uma categoria profissional especializada no ensino de pessoas com deficiências (e não com necessidades educacionais especiais quaisquer), considerando que a área requer conhecimentos especiais e o domínio de uma ampla variedade de técnicas, métodos e recursos especiais, não convencionalmente

empregados na educação de pessoas com necessidades educacionais quaisquer, como meninos de rua, indígenas, remanescentes de quilombos, etc.;

- d) Aponta, com o amparo de uma vastíssima literatura científica internacional, que as deficiências de que trata a Educação Especial não são diferenças quaisquer, de natureza lingüística, étnica, cultural ou social, mas condições que resultam de uma ampla diversidade de patologias incapacitantes, que requerem conhecimentos, métodos e recursos altamente diferenciados e especializados para o seu ensino;
- e) A FFC é a única Universidade no Brasil a oferecer a formação específica em todas as áreas das deficiências e a única na América Latina a oferecer a formação na área de deficiência física;
- f) Foi a primeira Habilitação em Educação Especial implantada em uma universidade pública, tendo iniciado a primeira turma em 1977;
- g) A Habilitação em Educação Especial do Campus de Marília goza de alto conceito no meio de profissionais e estudiosos da área, constituindo-se na referência principal no país no que diz respeito à formação de professores especializados no ensino de deficientes;
- h) As atividades acadêmicas desenvolvidas pelos docentes do Departamento de Educação Especial têm credibilidade e reconhecimento atestados pela comunidade científica da área. Além disso, está sediando, nesta Unidade Universitária, a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, principal entidade científica da área, inclusive com a publicação, nas suas dependências, do periódico *Revista Brasileira de Educação Especial*, incluído na base eletrônica do Scielo;
- i) É marcante a presença de docentes do Departamento de Educação Especial nos principais eventos científicos da área, como conferencistas ou membros de Mesas Redondas e Simpósios ou com apresentação de trabalhos de pesquisa;
- j) As Jornadas de Educação Especial, já em sua 8ª edição, constituem um espaço tradicional para a discussão de questões relacionadas à Educação Especial, com a participação de pesquisadores de todas as regiões do país;
- k) Os serviços especializados prestados pelo CEES – Unidade Auxiliar da FFC - têm atraído clientela proveniente de várias regiões do Estado, em função da alta especialização e inexistência de serviços similares nessas regiões;
- l) A existência da linha de pesquisa "Educação Especial no Brasil", no Programa de Pós-Graduação em Educação, desta Unidade, tem atraído docentes universitários da área de Educação Especial provenientes de diferentes partes do país e que constituem parte do corpo discente de nível privilegiado. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP – MARÍLIA, 2006, p. 17-18, grifos do autor)

O relatório acima demonstra a resoluta e incisiva preocupação em justificar a permanência da habilitação em Educação Especial, dado ao longo

processo histórico de sua constituição e ao legítimo reconhecimento nacional. Soma-se a essas justificativas o fato de a habilitação antes composta por quatro áreas específicas (deficiência mental; deficiência visual; deficiência auditiva e deficiência física) compor o departamento com maior número de professores que, com a nova estrutura, deixariam de ministrar um amplo conjunto de disciplinas. Posto que o novo PPP incluísse o oferecimento da Complementação em Educação Especial, não foi possível manter todas as disciplinas na nova matriz curricular, fato que ainda levanta incertezas e questionamentos relacionados à realocação dos docentes que tiveram suas disciplinas supressas.

Por fim, o terceiro núcleo que compõe a nova matriz curricular tem por finalidade estimular a construção de projetos, programas de estudos e atividades por professores e alunos ao longo de sete semestres. Trata-se do “núcleo de estudos integradores”, o chamado NEI, indicado no item III da Resolução CNE/ CP nº 1/ 2006, com o propósito de oferecer enriquecimento curricular aos alunos dos cursos de Pedagogia. A respeito dos NEI, assim prescreve a Resolução:

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular compreende participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural. (BRASIL, 2006, p. 4, grifos do autor)

A Resolução não prescreve a quantidade de horas destinadas a cada um desses núcleos. No entanto, em nível local, optou-se por atribuir ao NEI um caráter teórico-prático correspondente a 15 horas da carga horária do total de 75 horas de cada disciplina, com exceção das disciplinas oferecidas no último semestre do curso. No que diz respeito à organização do NEI, recomendou-se que:

[...] na primeira quinzena de aulas de cada semestre, em um dia letivo da semana, os docentes que ministram aulas para a turma se reúnam com a classe para, coletivamente, programarem o *Núcleo de Estudo Integrador*. Inicialmente deverão eleger um tema ou eixo integrador ao qual se vincularão as atividades a serem

realizadas. Salienta-se, ainda, que as atividades discentes extra-classe corresponderão a 11 horas da carga horária prevista para cada disciplina e serão destinadas ao estudo da temática e à apresentação dos resultados, ao final do semestre, com a presença dos estudantes e docentes da turma. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP – MARÍLIA, 2006, p. 13, grifos do autor)

Por meio de entrevistas com professores e alunos, obtiveram-se informações que denunciam uma série de limitações e deficiências na maneira como vêm sendo praticadas essas atividades. Por se tratar de um projeto coletivo de trabalho, a falta de integração entre alunos e docentes é considerada um impasse, tanto no momento de definir o tema específico do projeto a ser desenvolvido quanto no momento da execução das atividades propostas. Conquanto se considere pertinente o comentário proferido, essas questões não serão tratadas neste trabalho.

O documento federal sugere uma série de atividades que podem ser trabalhadas no NEI, desde que proporcionado o enriquecimento curricular no processo formativo. No entanto, a partir de observações e do recolhimento de opiniões, importa constatar se a opção pela realização de projetos integrados é procedente, considerando-se a história e a cultura institucional, marcada por fortes disputas departamentais e intra-departamentais.

Quanto à carga horária, estipulou-se um total de 3.360 horas cursadas num período de quatro anos, podendo se estender por um período máximo de sete anos, se cursadas as outras áreas de aprofundamento. Das 3.360 horas, reservaram-se 105 horas para o cumprimento de disciplinas optativas, 105 horas para as “atividades acadêmico-científico-culturais”, 2.445 horas para o cumprimento das disciplinas gerais do curso, 300 horas para um dos três cursos de aprofundamento e 405 horas de estágio, sendo: 135 horas para “Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil”, 135 horas para “Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e 135 horas de “Estágio Supervisionado em Gestão Educacional”. De acordo com o PPP (p. 14),

Os estágios terão início no primeiro semestre do 3º ano e poderão ser concluídos até o final do curso. Cada área contará com 135 horas de atividades assim distribuídas: 25 horas teóricas e 110 horas práticas. Nas horas práticas deverão ser contempladas 20 horas de estágio com crianças com deficiências, inseridas no ensino regular, e, no caso do Estágio em Gestão Educacional, 20 horas para desenvolvimento de ações para a educação inclusiva.

Em relação ao estágio, priorizaram-se apenas três áreas de formação (Ed. Infantil, Ensino Fundamental e Gestão Educacional), enfatizando-se a necessidade de se reservarem 60 horas para a execução de atividades direcionadas à educação inclusiva. Desse modo, foram preteridas várias áreas que demandam o exercício profissional do pedagogo, conforme prescrito no item IV do Art. 8º da Resolução CNE/CP nº1/2006.

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Das atividades propostas pelas DCNP preteriram-se tanto no estágio quanto nas disciplinas obrigatórias do curso as áreas de Educação Profissional e de Educação de Jovens e Adultos. No caso desta última, reservou-se apenas uma disciplina de caráter optativo com 75 horas. Conquanto sejam áreas de grande importância, que demandam atenção da comunidade acadêmica, ambas não receberam o devido prestígio, pelo fato de não fazerem parte das áreas consolidadas no currículo anterior e, conseqüentemente, das áreas de atuação dos docentes do curso de Pedagogia da UNESP – Marília.

Os dados referentes às “Atividades Acadêmico-Científicas e Culturais” constantes do PPP demonstram o atendimento da proposta de “integralização de estudos”, como apresentada no item III do Art. 8º da Resolução CNE/CP nº1/2006 que, entre outras exigências, instava a que se oferecessem:

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente

orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

No documento local, consta que as “Atividades Acadêmico-Científicas e Culturais” deverão ser realizadas pelo estudante durante todo o curso, conforme sua disponibilidade e interesse. A pertinência e relevância dessas atividades serão avaliadas e reconhecidas pelo Conselho de Curso, de forma que possam configurar “o mínimo de 105 horas previstas e constar do Histórico Escolar”. Dessa maneira, decidiu-se por considerar

[...] como *Atividades Acadêmico-Científico-Culturais* aquelas cuja participação do estudante for devidamente comprovada, na seguinte conformidade, dentre outras:

1. Cursos de Extensão: aproveitada a carga horária impressa no certificado;
2. Eventos de natureza acadêmico-científico-cultural, tais como: festivais (teatro e música), congressos, seminários, simpósios, jornadas e outros encontros desta natureza. Para fins de carga horária, nos casos em que não esteja expressa no certificado, serão computadas 8 horas por dia de participação;
3. Grupos de Pesquisas e Grupos de Estudos: será contemplada a carga horária impressa no certificado emitido pelo coordenador do grupo;
4. Participação em Projetos de Ensino, Pesquisa ou Extensão, com carga horária certificada pelo coordenador. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP – MARÍLIA, 2006, p. 15-16, grifos do autor)

O envolvimento de alunos com essas atividades sempre foi uma prática comum entre a maioria dos estudantes do curso de Pedagogia da UNESP – Marília que, a partir do novo projeto pedagógico, passará a ser reconhecida e inclusa no histórico escolar. Considera-se positiva a prerrogativa, visto que estimula a participação de todos os alunos em eventos científicos, grupos de pesquisa e projetos de extensão.

Feita a análise do novo PPP do Curso de Pedagogia da UNESP – Marília, tendo como substantiva referência as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, chega-se à etapa final da primeira parte desta pesquisa que

objetiva compreender em que medida o desenho curricular de um curso é determinado por documentos federais. Cotejando os dois documentos – federal e local –, confirmou-se a existência de um espaço significativo de autonomia para o empreendimento de um projeto pedagógico que reflete bem mais a cultura e os interesses institucionais do que o atendimento dos dispositivos delineados na esfera governamental.

Alicerçando-se nesta importante constatação, reitera-se a importância da análise organizacional para identificar como os sujeitos agem ante as mudanças impostas pelos governos. A análise documental permitiu a identificação de vários dispositivos nos documentos locais discriminados daqueles delineados na esfera federal. Para Ferreira (2006, p. 1346), essas divergências são possíveis pelo próprio caráter das DCNP que

[...] não fecha as possibilidades, bem ao contrario, constitui-se em campos de possibilidades, como a de que a formação pedagógica de todas as demais licenciaturas podem e devem seguir esta normatização nos termos exarados.

Conquanto autores reconhecidos na área – como Ferreira (2006) e Brzezinski (2006) – admitam a grande abertura que as DCNP concedem aos cursos de Pedagogia, verifica-se que se relativiza na perspectiva do delineamento de um projeto pedagógico que valorize o percurso histórico de cada instituição de ensino e suas especificidades. Essa relativa concessão é coerente com a contundente resistência dos membros do curso de Pedagogia da UNESP – Marília frente à aprovação daquele documento. Comprova-o o consenso que se estabeleceu entre eles, tendo em vista a defesa da manutenção das habilitações. Com efeito, evidencia-se e se ratifica essa resistência quando se propõe a levantar dados que permitam conhecer a trajetória do curso desde sua criação, em 1959, até a atualidade.

A análise demonstrou que a manutenção das habilitações foi cenáculo de luta coletiva pela preservação de uma identidade que foi se constituindo ao longo dos anos e permanece refletida no currículo atual, em que é possível identificar a continuidade de antigas práticas pedagógicas que corroboram a formação do pedagogo especialista. Extrai-se desse movimento uma constatação, sem dúvida interessante, que converge para as ideias defendidas por Lima (2008) a respeito das

possibilidades de ações dentro das organizações, fundadas na defesa de interesses divergentes daqueles instituídos nos documentos federais.

Posto que haja críticas no que concerne à estrutura curricular, é fato que o curso de Pedagogia da UNESP – Marília, durante anos, foi reconhecido nacionalmente por sua excelência em termos de qualidade de ensino. No entanto, sabe-se que a definição do termo “qualidade” estima-se por aspectos subjetivos, cuja complexidade não permite que seja avaliada por meio de verificações objetivas facilmente calculáveis. Por este motivo, torna-se imprescindível trabalhar com as percepções de alunos e professores no sentido de conhecer o que pensam a respeito do processo de reestruturação curricular do curso de Pedagogia da UNESP – Marília e em que medida a nova matriz curricular tem contribuído para a formação de um profissional que, de fato, esteja preparado para o atendimento a novas aspirações da sociedade referentemente à educação.

CAPÍTULO 4 – O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Considerado a abordagem basilar do trabalho, este capítulo se divide em duas partes principais. Na primeira, procura-se realizar embasamento contextual, levantando e analisando, ainda que de forma breve, categorias que permeiam, direta ou indiretamente, a construção do processo que será contemplado na segunda parte. Constam entre as categorias: autonomia, participação e qualidade. Na segunda parte, analisar-se-ão relatos de atores que estiveram envolvidos no processo de reestruturação curricular do curso de Pedagogia da UNESP – Marília, com o objetivo de identificar os limites e as possibilidades; os consensos e os conflitos; e, por fim, os principais aspectos que constituem a identidade do pedagogo no novo curso.

Cumprе ressaltar que esta pesquisa não tem o objetivo de julgar o curso em análise em termos de qualidade, senão para fazer-se entender a maneira como foi construído o atual Projeto Político Pedagógico e sua possível interferência no trabalho docente e na formação do profissional pedagogo.

Antes de se iniciar a análise dos relatos dos atores que estiveram envolvidos na reestruturação, aduzem-se algumas reflexões acerca da gestão democrática, da autonomia e da participação no âmbito escolar, que servirão de respaldo para identificar as formas de participação que predominam no âmbito acadêmico e de que maneira elas contribuem ou não para o reforço do trabalho coletivo que, sem dúvida, é a única forma de garantir a consolidação de um ensino público de qualidade.

4.1 Considerações sobre autonomia, participação e qualidade na universidade: embasando a análise do processo

No segundo capítulo deste trabalho, comentou-se que a Lei da Reforma Universitária de 1968, nº 5.540, representou a modernização da Universidade em termos de organização. Apesar da crítica lançada em relação à incorporação do ideário tecnicista na referida Lei, pode-se dizer que, em termos de autonomia universitária, foram previstos alguns avanços significativos como destaca Dal Ri (1997, p. 51):

- 1) garante às universidades a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, a ser exercida na forma da lei e de seus estatutos (Art. 3º);
- 2) estabelece a indissociabilidade entre ensino e pesquisa;
- 3) estabelece que a organização e o funcionamento das universidades serão disciplinados em seus estatutos e regimentos, submetidos à aprovação do Conselho de Educação competente;
- 4) fixa a escolha do reitor e vice-reitor das universidades públicas, mediante a apresentação de lista sêxtupla de nomes, elaborada por um colégio eleitoral especial, constituído pelo Conselho Universitário e órgãos colegiados máximos de ensino, pesquisa e extensão.

Não obstante, a Lei determinou algumas limitações que, após anos de luta das entidades representativas dos vários segmentos universitários, foram gradativamente ultrapassadas. Nesse processo, importa considerar o importante papel das universidades estaduais de São Paulo, dado que

[...] enquanto as universidades federais seguiram o padrão geral do modelo nacionalmente imposto – centralização de recursos, poder e decisão –, as universidades estaduais, principalmente as paulistas (USP, UNESP e UNICAMP), caminharam na direção de uma autonomia mais apropriada às suas finalidades, e da independência em relação à legislação federal que não tivesse natureza diretivo-basilar. Dal Ri (1997, p. 63).

Sabe-se que o conhecimento do percurso histórico de luta pela consolidação da autonomia universitária é muito importante. No entanto, não é propósito deste trabalho relatá-lo, mas apenas mencionar alguns fatos que são considerados marcos desse processo.

Após a publicação da Lei da Reforma, a autonomia da universidade é retomada em outro contexto político – na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207²⁰. Alicerçando-se nesse dispositivo, em 25 de janeiro de 1989, aprovou-se o Estatuto da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e, em 2 de fevereiro do mesmo ano, o então governador de São Paulo, Orestes Quércia, aprovou o Decreto nº 29. 598, que dispõe a respeito de providências, visando à autonomia universitária em todo o Estado.

²⁰ Art. 207 - As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Em termos de gestão, o Estatuto criou os Conselhos Administrativos, dentre eles o Conselho Universitário (CO), considerado a instância superior da universidade, o órgão administrativo central responsável por: definir as diretrizes básicas do ensino, da pesquisa e da extensão universitária; planejar o desenvolvimento das atividades da universidade, definindo metas e estratégias, com avaliação das respectivas repercussões orçamentárias; aprovar a proposta orçamentária da UNESP, entre outros. (DAL RI, 1997).

Assim que se manifestou a intenção de conceder autonomia para as universidades estaduais, o governo solicitou o posicionamento das instituições a respeito do assunto. Nas três universidades (USP, UNESP e UNICAMP), foram constituídas comissões compostas por representantes docentes, discentes e de funcionários, porque fossem propostas sugestões acerca da maneira como deveria ser estabelecida a “autonomia decretada”. Curioso saber que, diante do solicitado, as entidades tinham pouco a dizer.

[...] Embora o movimento universitário historicamente, tenha reivindicado a autonomia da universidade, essa questão sempre foi tratada de um modo muito genérico. As associações e Diretórios não tinham nenhum projeto ou proposta elaborada sobre o princípio e até que se organizassem para discutir, o decreto já estava pronto (DAL RI, 1997, p. 113).

A ausência de argumentos que pudessem auxiliar na elaboração de um plano de gestão universitária com intuito de fortalecer a autonomia e ampliar consideravelmente as bases de participação encontra-se arraçada no longo tempo em que as Universidades foram geridas, quase que exclusivamente, pelas instâncias governamentais, relegando aos sindicatos e movimentos docentes e discentes o papel de acompanhar as decisões dos órgãos superiores e denunciar as possíveis limitações nelas contidas. A ausência ou insuficiência de projetos e propostas elaborados em cooperação entre as duas instâncias – externa (Governo) e interna (Universidade) – pode ser um dos motivos que induziu, e induz ainda, à discrepância entre o conteúdo das normas legais e as discussões que se realizam em movimentos organizados no âmbito acadêmico. Trata-se de um fato corrente que, sem dúvida, merece ser analisado e, se possível, superado.

Importa destacar o reforço da autonomia por meio do Estatuto e do Decreto de 1989, que passam a atribuir à comunidade acadêmica a função de gerir a

Universidade e decidir o rumo a ser tomado por esta importante organização diante das novas demandas sociais.

Não obstante, ao estudar a relevância dos documentos para a consolidação da gestão democrática na universidade pública, Dal Ri (1997, p. 127) aponta a seguinte questão: “Diante da autonomia, teriam os sindicatos a pretensão e condições para contribuir e viabilizar um projeto democrático de gestão?”. Em resposta a esta questão, tomando por referência o estudo de Vieitez (1992), identificou-se que, não obstante o sindicato se caracterizasse pela defesa dos interesses da categoria e valorizasse a participação dos associados, nesse momento, a entidade se viu diante dos mesmos problemas existentes em organizações semelhantes: o economicismo e o corporativismo.

O primeiro manifesta-se na imperatividade da luta salarial considerada um obstáculo que pode vir a impedir a promoção de discussões dirigidas a outras questões que permeiam a vida universitária, mormente em relação à elaboração de projetos que visem ao desenvolvimento das potencialidades democráticas e de auto-administração. O segundo, por sua vez, surge como consequência da categorização exacerbada do sindicato que divide os trabalhadores, dificultando o exercício de novas formas de organização sindical mais articuladoras.

A esta altura, o leitor deve estar se perguntando: qual a relação entre as reflexões apresentadas, sobremaneira as referentes à atuação do sindicato, com o processo de reestruturação do curso de Pedagogia?

A resposta está na forte semelhança existente entre o modo de organização do sindicato de professores da UNESP (ADUNESP) – analisada e criticada em tese defendida por Dal Ri no final da década de noventa – e dos departamentos que atuaram no processo em análise. Com o intuito de discutir esta questão, é imprescindível considerar, na análise do processo de reestruturação do curso, que ele não se fez em um vazio histórico. Ao contrário, constituiu-se emanado de condições históricas específicas marcadas, entre outros aspectos, pela conquista da autonomia, da gestão universitária e, sobretudo, em uma organização escolar caracterizada pela tomada de decisões coletivas, possível mediante a atuação colegiada de departamentos, conselhos de curso e congregação. Neste sentido, antes de analisar o processo organizacional, obriga-se a ter presentes estas conquistas e avanços, com seus limites e suas potencialidades.

Dos avanços aqui apresentados, a autonomia didático-científica é a que mais corrobora a formulação de matrizes curriculares condizentes com a proposta pedagógica da Universidade, que acompanha o processo histórico da instituição e a realidade que vivencia. Nesses termos, de acordo com as considerações de Dal Ri (1997, p. 56), a autonomia didática é entendida como a liberdade de direção do ensino oferecido, garantida pelo reconhecimento da competência dos membros da instituição, para “definir a relevância do conhecimento a ser transmitido, bem como sua forma de transmissão”. No que concerne à autonomia científica, esta é concebida como o elemento fundamental na garantia da liberdade e da ação referentes à determinação das áreas de pesquisa que se considerem relevantes.

Diante de um processo de reestruturação curricular, o uso da autonomia didático-científica, além de ser imprescindível, exige alto grau de conhecimento acerca dos limites e das possibilidades de ação dos sujeitos envolvidos. Por se tratar de um processo democrático e, conseqüentemente, coletivo, presume-se que a experiência adquirida no exercício da autogestão – seja nos sindicatos, seja nos órgãos colegiados –, interfira, de modo positivo, na qualidade do trabalho e facilite o desenvolvimento de um projeto pedagógico coerente com os objetivos traçados por todos os sujeitos envolvidos.

Não obstante, estudos como o de Dal Ri (1997) elucidam que a garantia da autonomia e a criação de espaços coletivos de decisão, conquanto sejam indispensáveis, não são suficientes para a efetivação da gestão democrática nas instituições públicas de ensino, visto que demandam o rompimento com uma cultura de não-participação, ou de participação controlada, não raramente conduzida por interesses corporativos.

Acredita-se que, assim como ocorreu com os sindicatos das universidades públicas estaduais após a instituição da autonomia, durante o processo de reestruturação do curso de Pedagogia, o corpo docente viu-se mergulhado em um forte corporativismo, conquanto, neste caso, não tenha sido acompanhado do economicismo gerado pela luta salarial. Percebe-se que não se trata de mera coincidência, mas de aspectos que permeiam a vida organizacional desta instituição. Trata-se de aspectos que caracterizam a relação entre os docentes e que, sem dúvida, refletem-se nos processos de tomada de decisão e, por serem de grande importância, não só podem como devem ser retomados e relacionados entre si.

No movimento docente, há duas tendências, apontadas por Dal Ri (1997, p. 182), que podem ser consideradas um óbice ao avanço do trabalho sindical, entendido como esforço coletivo, que visa alcançar objetivos comuns relacionados ao atendimento de interesses da categoria.

[...] De um lado, ocorre a predominância da luta por melhores salários. A absorção do sindicato neste embate acaba “enfraquecendo” as outras bandeiras de luta como, por exemplo: “pela universidade pública, gratuita e de boa qualidade para todos”; “por mais verbas para a educação”; “por um sistema de saúde de qualidade”; “pela democratização dos órgãos internos da universidade” etc. Essas reivindicações e palavras de ordem são justas, mas, geralmente, são encaminhadas de forma genérica. O sindicato deveria, além de propagandear-las, elaborar estratégias para operacionalizá-las. E, por outro lado, a tendência ao individualismo observado no setor. A categoria reclama da falta de condições de trabalho, da falta de livros, de laboratórios, do xerox, da falta de financiamento para as atividades científicas, da burocracia etc. Mas a maioria dos docentes não participa de assembléias e reuniões para discutir com os colegas um movimento de resistência aos ataques às universidades públicas e, principalmente, para discutir formas de luta inovadoras. Disso tudo resulta um “marasmo generalizado” permeado por descontentamentos e revoltas parciais, geralmente desencadeadas na época da data-base. Desse modo, o movimento dificilmente consegue formular propostas globais, a não ser a exclusão de uma ou outra medida tomada por um órgão deliberativo ou pelas direções de Unidade e reitoria da Universidade.

Observa-se que a prevalência de interesses individuais em detrimento dos coletivos é uma característica que vem dar forma à organização do trabalho. No entanto, pode-se afirmar que esta não é uma característica presente apenas na instituição em análise, mas configura a maioria das universidades em que a atividade docente é fortemente individualizada. Para Dal Ri (1997, p. 125) este fator está relacionado à falta de identificação docente com a instituição a que está vinculado. Posto que a comparação entre a Universidade e a empresa ou indústria capitalista exija certo cuidado – considerando-se que a natureza do trabalho científico nem sempre está a serviço do capital – há uma característica comum entre as instituições, concernente à compra da força do trabalho paga por meio de salário. Não se pode negar que o docente, assim como qualquer outro trabalhador, está a serviço de uma instituição para a qual deve dedicação exclusiva, além da oferta de um trabalho de qualidade que atenda às expectativas que nele foram depositadas. Apesar desta semelhança, Dal Ri (1997, 142) considera que

As formas de trabalho na universidade, por terem se constituído como um amplo movimento de trabalho individual, acabam dificultando a própria organização desse trabalho. Nem os trabalhadores podem se organizar e nem são organizados pelos moldes clássicos determinados pelo taylorismo/fordismo. No entanto, há a necessidade de organização, e os docentes só poderiam se organizar do ponto de vista autônomo, por si mesmos, ou seja, do ponto de vista de seus próprios interesses.

Os interesses aqui apontados não respondem a interesses individuais, mas a interesses coletivos que emergem da própria categoria docente e para a qual se constituem eixo imprescindível à organização de uma gestão democrática e coletiva visando à participação de todos nos processos de tomada de decisão. Para tanto, seria necessário o desenvolvimento de uma “reflexão adequada para repensar as questões da organização do trabalho e da carreira, pois profissionais centrados sobre si mesmos apresentam enormes dificuldades em compreender uma forma de organização coletiva”. (DAL RI, 1997, p. 142)

Conquanto o modelo de organização da Universidade seja favorável à ampliação dos espaços de participação com vistas ao trabalho coletivo para se atingir fins traçados em conjunto, a presente tese procura demonstrar que há um grande entrave para se consolidar uma gestão que, de fato, seja democrática. No entendimento de Dal Ri (2007), ao cristalizar a estrutura de carreira e fornecer recompensas e incentivos salariais de diversos tipos, a Universidade reforça o individualismo característico do processo de formação acadêmica e dificulta o rompimento com a cultura do “cada um por si”. Há, pois, que se romper com o paradigma do taylorismo/fordismo, sem descartar a necessidade de construção de um novo modelo de organização do trabalho.

Diante das considerações brevemente apresentadas até o momento, obtém-se um quadro interessante, em que é possível visualizar os principais óbices que dificultam o exercício do trabalho coletivo face ao processo de tomada de decisão. Pretendeu-se contextualizar, ainda que de forma esquemática, a complexidade do exercício do trabalho coletivo e da participação na tomada de decisão na universidade. Destarte, privilegiou-se o propósito de não deslocar de um contexto específico a análise do processo de reestruturação. Com efeito, a especificidade do contexto observado é tanto evidente, que resulta em parte contraditória: de um lado manifesta-se por conquistas e lutas históricas pelo exercício

da autonomia e da gestão democrática, ao passo que, de outro, sujeita-se a fragilidades e limites advindos, sobretudo, do individualismo e do corporativismo.

Esta pesquisa apresentou dados que indicam a existência de um grau significativo de autonomia na Universidade para a efetivação de projetos educacionais condicentes com os interesses da comunidade acadêmica. No entanto, essa abertura pode ser utilizada tanto para atender a interesses coletivos quanto a interesses individuais e/ou departamentais. No caso da reestruturação do curso de Pedagogia em estudo, o forte individualismo, como denunciado por Dal Ri (1997), refletiu-se na construção do novo Projeto Político Pedagógico e, conseqüentemente, na formação discente. Esta pesquisa não tem a intenção de avaliar se esse reflexo foi negativo ou positivo em termos de garantia de qualidade no ensino, senão discutir como foi o processo de construção e a que interesses atendeu.

Sabe-se que, desde a década de 1980, quando o Brasil passou por um intenso debate movido pela luta contra o regime autoritário das décadas anteriores e em proveito da consolidação da democracia, os temas da autonomia e da participação têm tomado o centro das discussões em torno da gestão democrática. Ocorre que nem sempre esses debates consideram a complexidade presente na definição desses temas, de modo que restam eles analisados de maneira superficial e, com frequência, fazem-se acompanhar de certo otimismo que necessita ser desmitificado.

[...] em termos de poder, e não somente de poder legítimo, e considerada na sua dimensão política, a participação representa um princípio democrático que, embora, possa ser tomado como central para a caracterização de regimes políticos, de formas de governo das organizações e, até, de modelos de organização econômica, é por si só insuficiente para que [...] ela possa constituir de forma tão simplista, uma terceira alternativa para o dilema capitalismo/socialismo. (LIMA, 2008, p. 86)

Na concepção do autor, observa-se que a legalização da participação não é suficiente para determinar a maneira como ela será exercida na prática. Por este motivo, dentre outros, faz-se necessário analisar a participação de um ponto de vista sociológico, ou seja, o fenômeno da participação enquanto passível de diversas caracterizações que se relacionam entre si e podem conviver concomitantemente em um mesmo espaço e/ou situação.

Nessa perspectiva, Lima (2008) concebe a participação na qualidade de um fenômeno social, um comportamento que, ao longo dos anos, deixou de ser

espontâneo para se tornar um direito instituído e se firmar como princípio democrático. Ao transitar do campo das reivindicações (“participação espontânea”) dos movimentos políticos e sociais para o campo da regulamentação formal (“participação consagrada” ou “decretada”), torna-se [...] indispensável considerar a participação do ponto de vista dos actores participantes [“participação praticada”], sujeita, eventualmente, a outros tipos de orientações, de objectivos, de interesses, de estratégias, tomando por base outros tipos de regras. (LIMA, 2008, p. 72)

Neste caso, as regras/orientações de participação definidas no interior das organizações são produzidas no plano da ação dos sujeitos e se caracterizam pelo carácter “não consensual”, visto que, ao contrário da “participação decretada”, ela nem sempre é “explicitada formalmente” e admite a presença de outros elementos “intervenientes e condicionantes dos fenómenos de participação”, como a “não-participação”.

Para Lima (2008), tanto a participação quanto a não-participação são fenómenos complexos que não podem ser traduzidos no sentido estrito do termo. O autor aponta para o fato de que a não-participação nem sempre pode ser entendida como “participação passiva” caracterizada pelo desinteresse. Ao contrário, pode ser uma forma de resistir aos modelos de participação instituídos ou, até mesmo, ser considerada o resultado de práticas participativas caracterizadas pela dificuldade de acesso aos centros de decisão e pelo formalismo exagerado. Destarte,

a não-participação constitui, frequentemente, um fenómeno cujas razões e explicações devem ser procuradas no contexto organizacional e nas práticas participativas anteriores; uma participação actualizada predominantemente por razões de mero cumprimento de disposições legais, por formalidade, que podemos designar por *participação pro forma*, sem garantia de influência notória nos processos de decisão, sem *proveitos* ou *ganhos* para os actores em termos identificados e definidos por estes, poderá representar uma espécie de *participação ad gloriam*, não resistindo por muito tempo à ausência de *benefícios* não meramente morais ou ideológicos. (LIMA, 2008, p. 90, grifos do autor).

A partir dessas considerações, o autor desmitifica o fenómeno da participação enquanto prática espontânea dos actores, porquanto, mesmo após a consolidação de regimes democráticos, a participação ativa não se consolidou como prática dominante no interior das organizações. Ao contrário, as formas de “participação passiva” e de “não-participação” ainda são, frequentemente,

identificadas em estudos empíricos realizados em países que passaram por recente processo de redemocratização.

Considera-se que, além de serem concebidas como estratégias de ação, a participação e a não-participação são fenômenos sociais e, por este motivo, somente podem ser compreendidos a partir do estudo da prática social que é fruto de um decurso histórico construído e determinado por contextos sociopolíticos e econômicos que estão em constantes modificações. Destarte, a substituição de um regime político por outro não rompe imediatamente com práticas participativas anteriores baseadas em concepções julgadas tradicionais.

Posto que se interprete a consagração da autonomia como princípio, um verdadeiro marco na passagem do regime autoritário para o regime democrático, não se pode afirmar que a gestão democrática e, conseqüentemente, a participação ativa dos atores no processo de tomada de decisão esteja consolidada. É necessário admitir que tanto o rompimento com a cultura da “participação passiva” quanto da “não-participação” – entendida como resistência às formas de participação regulada – passa por um longo processo que envolve fatores objetivos – novas formas de organização e gestão institucional – e subjetivos – desenvolvimento de novas práticas que promovam a construção de valores éticos que convertam a participação em compromisso moral.

Na análise dos dados, abordou-se a participação sob a perspectiva de um fenômeno complexo que carece de investigação mais profunda. Conquanto interessante, esta pesquisa não se deterá nos aspectos relacionados aos modelos de participação apresentados por Lima (2008), mas poderá identificar se a forma como foi conduzido o processo de reestruturação curricular em uma universidade pública – onde a margem de autonomia é significativa – colaborou ou não com o desenvolvimento de formas de participação condizentes com os princípios da gestão democrática.

Do que foi exposto até aqui, cumpre destacar que não se tratou de negar o grande passo que essas instituições deram rumo à democratização do ensino público brasileiro nos últimos vinte anos. No entanto, conforme analisa Freitas (2005, p. 915),

[...] A questão que necessitará ser examinada no futuro próximo é se essas políticas participativas e democráticas conseguiram

mudanças significativas na *qualidade dos serviços educacionais prestados aos alunos*, bem como na *organização dos trabalhadores da educação*, e em função do que está uma eventual limitação prática de suas intenções. (Grifos nossos)

Para responder a esta questão, o autor serve-se da definição de qualidade proposta por Bondioli (2004), em que se explicitam os “descritores fundamentais da sua natureza, ou seja: seu caráter negociável, participativo, auto-reflexivo, contextual/plural, processual e transformador”. Dessa maneira, a “qualidade negociável” é compreendida como uma “transação”, ou seja,

[...] debate “entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar de definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004, p. 14 *apud* FREITAS, 2005, p. 221)

Nessa óptica, a qualidade é definida com base em dois aspectos destacados por Freitas (2005) e aqui parafraseados: a produção coletiva ou “significação compartilhada” e o “pacto” ou compromisso assumido – por meio do Projeto Político Pedagógico – pela instituição de ensino dirigida à multiplicidade de atores: da escola para seus estudantes, da escola para si mesma, da escola para os gestores do sistema escolar e dos gestores do sistema para a escola – tudo e todos mobilizados a construir um organismo vivaz e harmonicamente coeso.

Ainda perseguindo a perspectiva de Freitas, constata-se que a qualidade não se define no âmbito externo da organização escolar, senão se delineia em seu interior por meio da ação coletiva dos atores. Pode-se afirmar que esta concepção de qualidade só é possível graças à autonomia pedagógica concedida às organizações de ensino superior possibilitadas de exercer um considerável grau de liberdade para elaborar um projeto de acordo com a “fisionomia educativa”, constituída ao longo de um processo de planejamento interno em que se considera o contexto, os limites e as virtudes próprias.

Admitida a qualidade como preceito negociável, observa-se nos documentos oficiais a presença de significativa abertura – conforme análise descrita no capítulo anterior –, porque as organizações construam, diante de um processo de mudança, projetos pedagógicos acordados com suas convicções.

Nesta perspectiva, Freitas (2005, p. 924) comenta a intrínseca relação existente entre o processo de mudança e a “qualidade negociada”. Para ele, a mudança é uma “construção local apoiada e não uma transferência para a ‘ponta’ do sistema”, ou seja, a mudança ocorrida em vista da qualidade decorre de um processo de construção que se dá por meio da tensão entre as políticas públicas centrais – que estabelecem as necessidades gerais do sistema público de ensino – e os projetos locais com suas necessidades próprias. Diante dessas considerações, o autor levanta um problema que, de certa maneira, também se sugere nesta pesquisa: “Seria possível negociar qualidade de forma responsável do serviço público?”. Para tornar ainda mais provocativa esta questão, acrescenta-se ainda um segundo problema: Após a conquista da autonomia universitária – especialmente aquela relativa à autonomia didático-científica e pedagógica – os princípios democráticos e o compromisso político com a educação de qualidade conseguiram ultrapassar o nível do discurso?

O primeiro problema, segundo o autor, é uma questão que se mantém aberta. Por sua vez, a segunda buscará ser respondida na análise da percepção dos sujeitos envolvidos no processo de reestruturação curricular do curso de Pedagogia da UNESP – Marília.

4. 2 O processo em construção: consensos e conflitos

De acordo com os documentos coletados e analisados nos capítulos anteriores, o processo de reestruturação do curso de Pedagogia da UNESP – Marília teve início em 2002 e foi movido por documentos federais instituídos no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) ²¹. Em entrevista realizada com a então coordenadora do Conselho de Curso de Pedagogia da UNESP – Marília, obteve-se a informação de que, além da preocupação em adequar o curso às exigências do CNE, num primeiro momento, havia “a preocupação de fazer uma avaliação do projeto pedagógico” para saber “até que ponto ele estava ainda atualizado, respondendo às necessidades de formação” (DOCENTE 1, 2010)

²¹ Trata-se da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Resolução CNE/CEB nº 01/2002 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior.

Até aquele momento, realizavam-se as discussões no Conselho de Curso de Pedagogia (CCP) – formado por representantes dos departamentos – e, posteriormente, eram encaminhadas aos próprios departamentos, onde eram propostas novas questões que, por sua vez, eram reencaminhadas ao referido Conselho.

Por meio do acompanhamento das discussões realizadas em âmbito nacional, o CCP passou a inserir, na pauta direcionada à avaliação do projeto pedagógico do curso, a necessidade de elaboração de um novo projeto e de uma nova matriz curricular que estivesse mais adequada às novas demandas políticas e sociais.

A ampliação das discussões, gradativamente, incitou a necessidade de ampliação do próprio CCP, por meio da criação de uma Comissão de Reestruturação do Curso de Pedagogia (CRCP)²², presidida pela então coordenadora do CCP e constituída por quatro representantes indicados por cada departamento e quatro discentes indicados pelo Centro Acadêmico. Nessa constituição, o único departamento com dois representantes foi o Departamento de Psicologia da Educação, cujo número de docentes, ao longo dos anos, já havia se reduzido significativamente.

De acordo com o relato do coordenador da segunda gestão do CCP, após a criação da CRCP, os membros desta Comissão tinham direito a “voz, voto e deliberação” (DOCENTE 2, 2010). Não se encontrou documento algum que estabelecesse alguma norma referente ao processo de constituição de Comissão de Reestruturação Curricular. Não obstante, a leitura do atual PPP do curso evidencia que parte da Comissão era composta por membros do CCP, estes sim, eleitos com base em normas oficiais estabelecidas em âmbito institucional.

Dos representantes discentes, por exemplo, os quatro componentes eram membros titulares e suplentes do CCP. Desde o início, esta reengenharia favoreceu a que o processo fosse presidido pelo próprio coordenador do CCP, o que, conseqüentemente, poupou maiores embates entre a Comissão e o Conselho, dois órgãos deliberativos – com grande poder de decisão, pois.

A partir da segunda gestão do CCP, as discussões se tornaram mais intensas, e o processo foi ganhando maior complexidade, se comparado com a primeira gestão, em que se tratou de uma “reestruturação mais pontual, não tão

²² Comissão constituída sob a Portaria nº 50 em abril de 2003.

significativa, mesmo porque não havia Diretriz Nacional que exigisse essa mudança” (DOCENTE 2, 2010). Desta maneira, o presidente da CRCP relata que, durante a primeira gestão do CCP, foram feitas apenas mudanças referentes às exigências legais, já que não havia interesse em romper com a estrutura do curso direcionado à formação do pedagogo especialista, por meio do oferecimento das habilitações, conforme analisado nos capítulos anteriores.

Após a aprovação das DCNP, que extinguiram as habilitações, a urgência em se desenhar uma nova matriz curricular, obrigou o presidente da CRCP a estabelecer metas e desenvolver estratégias no sentido de acelerar o processo. Ele destaca que

[...] as discussões anteriores, eu gostaria de mencionar isso, elas ficavam muito no âmbito do discurso, muito no âmbito de uma lucubração [...] porque não queriam enfrentar a questão mais crucial. Isso nós conseguimos na forma de organização que fizemos. Aquelas discussões, que eram divagações... a verdade, é que nós podíamos ficar nelas até hoje... não houvesse uma forma de gerir, tal como nós organizamos, é contrato definido para que o curso não ficasse na ilegalidade e atendesse as Diretrizes [...] (DOCENTE 2, 2010)

A fala transcrita remete à dificuldade implícita no processo democrático que pressupõe, entre outros aspectos, a participação de todos e o atendimento da opinião da maioria. Na percepção do coordenador, considerado aqui como gestor do processo, a ausência de discussão acerca do perfil político/filosófico do curso – denunciada pela maioria dos entrevistados – não foi elencada como um entrave para a elaboração do PPP, porquanto, segundo ele, havia certa urgência em cumprir os preceitos legais instituídos nacionalmente.

A urgência em adequar o curso às normas federais faz pressupor, neste primeiro momento, que a discussão em torno da qualidade do curso foi negligenciada. Nesse caso, conquanto houvesse certa preocupação da maioria em direcionar uma discussão para o plano político pedagógico – o que parece óbvio em se tratando da elaboração de um novo PPP e de uma nova matriz curricular –, o cumprimento burocrático instigou a que, novamente, o teor pragmático da gestão prevalecesse.

De acordo com o relato do coordenador, a discussão político-filosófica, ainda que necessária, já havia tomado grande parte do processo anterior à formulação

da nova matriz curricular do curso e, por este motivo, o momento exigia que se centrasse a discussão na forma e não mais no conteúdo do documento.

[...] Se nós ficássemos só discutindo o perfil do aluno a ser formado, filosoficamente, qual profissional nós queremos formar, nós ficaríamos eternamente discutindo isso e depois nós não conseguiríamos colocar essa discussão no formato de matriz curricular. A matriz curricular, ela deve representar esse ideário político/filosófico do curso, qual a especificidade do curso; mas a matriz curricular não pode ser elaborada depois que você fez tudo, porque aí há complicadores muito sérios. Então, qual tempo que nós temos para formar o pedagogo? Estabeleceu-se que são quatro anos. Quais disciplinas básicas que nós temos no curso? São essas. Quais são as habilitações? São essas. Então nós fomos estabelecendo quais eram os espaços que cada uma das áreas teria e como os departamentos fariam os ajustes, dentro do perfil filosófico que nós já havíamos discutido. (DOCENTE 2, 2010)

Ao analisar o relato, de certa forma se observa uma contradição, porquanto a discussão anterior a que ele se refere pautou-se, sobretudo, na defesa da manutenção das habilitações – por ele consideradas verdadeiras “divagações” –, que, se atendidas, poderiam resultar na “ilegalidade” do curso. No mesmo relato, afirma que, na gestão anterior, os professores “ficavam discursando sobre sua disciplina” e “desviando do assunto principal”, que seria a mudança efetiva da matriz curricular. Diante do exposto, questiona-se: onde esteve a discussão político-filosófica referida anteriormente?

Eis uma questão a que se espera responder ao final desta análise.

No que se refere ao processo, após a escolha da CRCP, realizaram-se várias reuniões e assembleias, com o intuito de desenhar a nova matriz curricular do curso de Pedagogia, conforme exigências das DCNP. Agendou-se, pois, uma série de reuniões, basicamente, com o propósito de definir quais disciplinas seriam retiradas do curso e quais seriam mantidas.

Durante os encontros, os docentes que representavam os respectivos departamentos, incumbiram-se de debater com seus pares, em reuniões departamentais, as áreas de conhecimento que deveriam ou não ser mantidas no curso. Não houve relato que denunciasse algum tipo de conflito gerado no interior do departamento. Não obstante, cada representante ficou responsável por coletar as diversas proposições e levá-las à CRCP, onde as decisões seriam tomadas.

Segundo os entrevistados, como forma de auxiliar as discussões, analisaram-se várias matrizes curriculares de outros cursos de Pedagogia pertinentes às universidades públicas estaduais. Houve, inclusive, importante iniciativa das representantes discentes de consultar alunos do curso de Pedagogia de outros *campi* da UNESP, já envolvidos nos processos de reestruturação de seus cursos. Para facilitar a troca de experiências que estavam sendo vivenciadas nas diferentes instituições, elaborou-se o Encontro dos Estudantes de Pedagogia da UNESP (EPEU), momento em que se analisaram e se discutiram as matrizes curriculares de todos os cursos de Pedagogia da UNESP. Conforme relatou uma das representantes discentes, foram cerca de três encontros durante três anos, em que se apresentaram as discussões realizadas em outras faculdades e as diversas propostas de desenho curricular que, posteriormente, foram encaminhadas e discutidas na CRCP. (DISCENTE 2, 2010)

Conquanto houvesse possibilidade de articulação entre os diferentes cursos, a realidade do curso de Pedagogia na UNESP – Marília não permitia fácil aproximação dos cursos de outras instituições que compunham a universidade, visto que era o único que continuava a oferecer, efetivamente, todas as habilitações; portanto, o que menos se aproximava do perfil instituído nas DCNP.

Além do referido Encontro, as representantes discentes chegaram a elaborar um questionário que foi aplicado, em âmbito local, a todos os alunos do curso. As questões, basicamente, se relacionaram às disciplinas do curso no sentido de saber, na opinião dos alunos, quais delas deveriam ser exclusas ou mantidas. Posto que fossem analisadas e discutidas, as propostas dos estudantes não chegaram a ser aprovadas pela CRCP. No entanto, uma das discentes entrevistadas destacou que os docentes envolvidos no processo de reestruturação “estavam conscientes do que os estudantes queriam”. (DISCENTE 2, 2010)

Ambas as representantes comentaram a necessidade que tiveram de recorrer à influência de alguns professores que tinham “voz” dentro da Comissão, na tentativa de garantir o atendimento de seus interesses.

[...] Muitas vezes, a gente tinha que se unir aos professores para lutar pelas coisas que os estudantes reivindicavam porque, se a gente lutasse só pelas coisas que a gente queria, a gente perderia na votação. Então, em alguns momentos, a gente tinha que se aliar aos professores para conseguir alguns avanços. (DISCENTE 2, 2010)

[...] Não que eu e a [representante discente 2] conseguimos fazer tanta coisa assim. Até porque a gente só conseguiu porque a gente conseguiu apoio de alguns professores. (DISCENTE 1, 2010)

Como as duas representantes discentes participassem do movimento estudantil, os professores a que se referem eram aqueles envolvidos com o sindicato docente da faculdade. Os dois movimentos tinham uma relação muito próxima, devido às lutas políticas empreendidas no interior da instituição, pautadas em reivindicações de alunos e professores, não raramente, por melhores salários, aumento do número de bolsas, melhora na infra-estrutura, inclusive para a contratação de professores. O fato de essas reivindicações serem, frequentemente, acompanhadas por paralisações, greves e outros tipos de manifestações organizadas por diversos segmentos, favorecia o estreitamento da relação entre os dois grupos – movimento estudantil e sindicato docente – o que se evidenciou claramente na CRCP.

Historicamente, havia uma divergência aparente entre os docentes ligados aos movimentos sociais, considerados esquerdistas/marxistas, e os demais docentes que não defendiam claramente posicionamento político-ideológico. Por este motivo, eram considerados direitistas/reacionários. Embora incorram em alto risco de simplificação, as denominações apresentadas expressam a forte divisão existente na categoria docente da UNESP – Marília.

Admite-se que as denominações “conservadores”, “progressistas”, “esquerdistas” carecem de maior fundamentação teórica, o que não será possível desenvolver nem discutir neste trabalho. Contudo, não se pode ignorar a existência de tenso embate político-ideológico que interfere diretamente em um processo de tomada de decisão, sobremaneira quando concernente a concepções educativas e à formação humana. Com efeito, qualquer decisão nesse âmbito implica mudanças que podem ter um sentido de avanço em termos de ganhos na materialidade das relações sociais ou retrocessos.

No discurso dos docentes entrevistados, esse embate não ficou explícito. Não obstante, as representantes discentes comentaram a inequívoca resistência ao diálogo manifestada por professores do Departamento de Educação Especial (DEE), cujos docentes eram considerados conservadores.

No período de reestruturação do curso de Pedagogia, o DEE contava com o maior número de educadores, dado que, além de ser subdividido em quatro áreas

referentes às habilitações, os docentes do departamento atuavam nos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. O quadro amplo de docentes do departamento fomentou uma luta explícita em defesa da manutenção do maior número de disciplinas possível referente à área no interior do curso.

No entanto, importa entender que este confronto não resultou em mera concorrência por espaço em termos de carga horária, senão também como embate político-ideológico. De fato, tratava-se de um departamento cujos docentes – considerados tradicionais e elitistas –, atuavam em cursos de criação mais recente, de modo que pouco se envolveram nas lutas lideradas pelo movimento sindical, em que se agrupava a grande maioria dos docentes atuantes nos cursos da área de Humanas, mais especificamente, nos de Pedagogia e Ciências Sociais ²³.

No relato dos entrevistados, este embate se confirma:

[...] Na época, também, a gente batia muito de frente com a educação especial e hoje eu não sei, hoje eu veria com outro olhar, porque, na época, eu via, principalmente, como uma coisa de departamento [...] Eles eram o departamento mais explícito em relação aos cargos. (DISCENTE 2, 2010)

[...] eu acredito que a educação especial saiu ganhando nessa disputa, ela colocou disciplinas inúteis no curso, que podiam ser colocadas outras disciplinas no curso; aquela de Desenho Universal, Industrial e tal, que não é função de um pedagogo, isso é função de um arquiteto, de um engenheiro, saber como construir uma escola de uma forma que tenha acessibilidade para as pessoas com necessidades especiais, não é uma função de pedagogo isso, e isso roubou uma disciplina de uma grade, e que em um curso de quatro anos isso é muito grande; quer dizer, você passa um semestre inteiro em que você poderia estar estudando Formação Econômica, Social e Política do Mundo Contemporâneo, que, para mim, era muito mais importante. [...] É um departamento forte que lutou o tempo todo para as disciplinas dele dentro do curso, porque ele tem muitos professores dentro daquele departamento. É uma área que eu admiro? É. Mas, tinha que ter aprendido a respeitar as outras áreas que têm dentro do curso de Pedagogia e é isso: infelizmente não ficou tudo que a gente discutia e queria para o curso. (DISCENTE 1, 2010)

[...] Existia uma briga muito grande por espaço dentro do curso; não só de espaço por carga horária, mas espaço ideológico mesmo. Então, determinadas linhas eram colocadas de lado porque, vamos dizer assim, a maioria das pessoas que acreditam numa determinada linha do curso de Pedagogia achava que aquilo não

²³ Não há pretensão alguma de desqualificar a atuação dos docentes do Departamento de Educação Especial e dos cursos da área de Biológicas, até porque, acredita-se que a atuação política não se dá apenas por meio do sindicalismo ou de qualquer outro movimento esquerdista.

era importante para a formação do aluno ou que era até ideológico. [...] Os alunos que participaram, a gente notava que os alunos estavam cooptados, porque houve a participação dos alunos. (DOCENTE 4, 2010)

Ao que parece, a discente deixou-se conduzir pela impressão de que houve um ganho no DEE em termos de carga horária – fato que, na leitura da atual matriz curricular do curso, não se confirma. Consideradas apenas as disciplinas gerais/ obrigatórias, na nova matriz curricular, verifica-se a seguinte configuração:

- a) 10 disciplinas do Departamento de Administração e Supervisão Escolar;
- b) 11 disciplinas do Departamento de Didática;
- c) 6 disciplinas do Departamento de Psicologia;
- d) 5 disciplinas do Departamento de Educação Especial;
- e) 2 disciplinas do Departamento de Sociologia e Antropologia.

O quadro descrito representa expressiva semelhança entre a atual matriz curricular e a anterior. Mantém-se um foco considerável nas disciplinas de fundamentos e nas pedagógicas – que se concentram nos departamentos de Administração e Supervisão Escolar e Didática – um número reduzido de disciplinas pertinentes à área de Psicologia – cujo espaço já havia sido reduzido historicamente – e um número ainda menor de disciplinas provenientes da área de Educação Especial que, anteriormente à reestruturação, estavam concentradas nas habilitações.

Ao ser questionado a respeito do caráter determinante das DCNP, um dos docentes considerou a prevalência da cultura institucional diante das imposições legais, e proferiu interessante comentário:

Então, como é que eu atendo às Diretrizes? À medida que elas atendem aquilo que já está posto. A gente tem a manutenção daquilo que era habilitação e, se você olhar a estrutura, você tem Fundamentos no primeiro e no segundo ano; no terceiro ano, Metodologia, Didática... Você tem um terceiro ano que é só metodologia. Igualzinho ao curso antes. Depois você tem um quarto ano que vai ter as áreas de aprofundamento. É a mesma estrutura. Eu diria assim, que não é o documento que determina como vai ser o curso. É uma cultura organizacional que incorpora elementos dessa nova orientação, à medida que eles atendem aquilo que já existe. (DOCENTE 4, 2010).

A opinião do docente remete ao conceito de “autonomia relativa” abordada no primeiro capítulo deste trabalho. Neste caso, observa-se que se utilizou a margem de autonomia identificada para a manutenção de interesses institucionais e pessoais, em prejuízo de objetivos coletivos que, ao que parece, sequer foram delineados.

Eu acredito que se tem um certo grau de autonomia, o problema é que este grau de autonomia, e isto eu estou convencido, é para garantir interesses corporativos e não para pensar a real formação dos educadores ou dos pedagogos, ou seja, os objetivos não estão tanto lá. Você reacomoda sua prática em função disso. A coisa é inversa. Você reacomoda as coisas em função de interesses corporativos. Então, a autonomia serve para isso e não para você viabilizar um novo projeto. O grande problema da Universidade é este. (DOCENTE 6, 2010)

Nota-se, neste comentário, a pertinência do estudo desenvolvido por Dal Ri (2007), apresentado na introdução deste capítulo. Reitera-se, destarte, a insuficiência da autonomia para a efetivação da gestão democrática e ratifica-se a necessidade de desenvolver um modelo de gestão que possibilite o rompimento com uma cultura de não-participação, ou de participação controlada e norteada por interesses corporativos. De acordo com o relato dos entrevistados, efetivou-se a gestão do processo de forma a mediar os conflitos e garantir, na medida do possível, os interesses da categoria docente. A segmentação das disciplinas por departamentos resultou de um processo preestabelecido, objetivando-se o consenso, de maneira a evitar o surgimento de “brigas” e, ao mesmo tempo, garantir que nenhum departamento “saísse perdendo” (DISCENTE 1, 2010). Dessa maneira, percebeu-se que o coordenador “foi tentando garantir que todos os departamentos tivessem mais ou menos a mesma proporção e que perdessem na mesma proporção” (DISCENTE 2, 2010).

Na visão dos dois docentes que presidiram a CRCP, tratou-se de uma gestão democrática com o estabelecimento de “regras claras” a respeito de como seriam tomadas as decisões. Não houve a necessidade de votação para as tomadas de decisão, porquanto, segundo eles, “fomos conseguindo tudo por consenso” (DOCENTE 2, 2010) no sentido de evitar o “máximo de distorção possível”. (DOCENTE 1, 2010). Apesar das “discussões acaloradas” que, conforme relatou um dos docentes, “beiravam à agressão”, a presidência teve um grande “jogo de cintura”

e conseguiu conduzir muito bem os inevitáveis conflitos que surgem em um processo de reestruturação curricular.

Pode-se considerar que o modelo de gestão utilizado no processo aproximou-se dos princípios democráticos, movido pelo interesse coletivo. No entanto, importa identificar que interesses foram esses.

Na percepção dos entrevistados, os interesses que nortearam as discussões associaram-se aos interesses departamentais de forma a resultar na ausência de discussões relacionadas ao delineamento de um perfil para o curso de Pedagogia fundamentado em bases teóricas consistentes e coerentes com um Projeto Político Pedagógico desenvolvido coletivamente. Na opinião de dois docentes que pertencem ao mesmo departamento, tratou-se de um jogo de forças que favoreceu aos “departamentos mais fortes”, com maior número de disciplinas e docentes no curso.

[...] Nesse ponto de vista, eu acho que houve um remanejamento de interesses, ou seja, cada departamento fez suas propostas, mas, no final, era para defender os interesses do departamento. Essa é a grande verdade, porque nenhum departamento queria perder a carga horária que tinha, portanto, era muito mais um rearranjo corporativo do que, na verdade, visando uma real mudança nas coisas. Lógico que isso não foi imposto; foi negociado, foi discutido, mas, no fundo, no fundo, houve isso. Os departamentos mais fortes, com maior quantidade de professores, claro que garantiram seu espaço. Na medida do possível, o departamento também tratou de garantir seu espaço, é claro. Era um departamento que tinha poucos professores, que historicamente foi perdendo carga horária, então, para manter seus professores, tinha que brigar. (DOCENTE 6, 2010)

[...] Foi a ditadura da maioria. Tanto é que nós não concordamos, o nosso departamento não concordou com uma série de coisas. Foi colocado, foi discutido, mas não foi incorporado. (DOCENTE 4, 2010)

Com exceção dos docentes que presidiram a CRCP, todos os entrevistados ressaltaram a ausência de diálogo pautado na busca de objetivos comuns para o alcance de uma formação de qualidade. Para estes entrevistados, algumas questões deveriam permear o processo, entre as quais se destacam: Que perfil de pedagogo queremos formar? Quais são os conhecimentos necessários para formarmos um profissional competente para atuar na escola pública?

Conquanto, em algum momento, essas questões tenham sido apresentadas, os relatos dos que participaram mais efetivamente do processo de

reestruturação do curso confirmam que jamais ocuparam lugar central nas discussões. Em suma, identificou-se que toda a trajetória de elaboração do novo PPP do curso caracterizou-se por tensa “briga de egos” entre os docentes, cujas preocupações foram direcionadas pela defesa da manutenção de disciplinas, conforme se observa nos seguintes relatos:

[...] em nenhum momento, apesar de alguns professores dizerem que isso estava acontecendo, alguns professores diziam isso: “Gente! A gente está brigando por disciplinas, por áreas, ninguém está preocupado com a formação total desse aluno, como que vai ficar essa estrutura num todo”. Apesar de ser dito isso, não era o que era realizado. (DISCENTE 1, 2010)

[...] Bom, e aí começou toda uma discussão durante a gestão do X, também, de qual seriam as disciplinas do curso, e o que aconteceu? Havia uma disputa dentro dos departamentos, cada um defendendo o seu lado, para a manutenção do número de horas-aula que cada departamento tinha dentro do curso. Então, começa por aí a discussão. Não é o curso, que curso a gente quer, não é nada disso; quem é o profissional que a gente formar... nada. É a manutenção do espaço de cada departamento dentro do curso. Começa por aí. Aí, num segundo momento, a discussão: quais são as disciplinas que irão ficar dentro do curso? (DOCENTE 5, 2010)

[...] A negociação não se centrou tanto em realmente pensar um novo curso que formasse educadores, mas também para manter as disciplinas existentes, os professores existentes, a tradição de ensino a carga horária. Houve a defesa das habilitações até o último momento, isso é verdade, mas também os outros departamentos não foram bonzinhos, foi uma coisa mais corporativa. (DOCENTE 6, 2010)

[...] No caso das escolhas das disciplinas, a maioria delas foi discutida, realmente, por cargos. Eu acho que não teve uma discussão do PPP em termos de assim de “amarrar” esse curso. Em termos de “vamos fazer um curso coerente”, “vamos fazer um curso que garanta qualidade. (DISCENTE 2, 2010)

A opinião dos entrevistados denuncia a ausência de uma discussão mais profunda acerca dos objetivos a serem contemplados no novo PPP do curso e, conseqüentemente, dos meios para que esses objetivos fossem concretizados. Esta afirmação revela-se contraditória com a forma de gerir o processo de reestruturação curricular do curso de Pedagogia na UNESP – Marília.

Na introdução deste capítulo, foi possível indicar que a conquista da gestão democrática na Universidade, firmada no princípio da autonomia, não foi suficiente para romper com o corporativismo e economicismo presente nas

instituições. Além de se considerar o pouco tempo desde quando a sociedade brasileira desfruta das garantias constitucionais de autonomia em termos de gestão, há que se levar em conta que a consolidação da gestão democrática se dá a partir de um longo processo. Destarte, não pode ser implantada, sem que se considerem aspectos relacionados ao comportamento humano, cuja tendência – para se adequar à atual conjuntura da sociedade – é o individualismo, fio condutor na busca de interesses pessoais em detrimento de interesses gerais. Em termos de Administração, de acordo com Paro (2008, p. 185), este processo pressupõe que

[...] por mais que estejamos convencidos da necessidade de transformações no sentido da democratização das relações no interior da escola, é preciso estar consciente de que elas devem partir das condições concretas em que se encontra a Administração Escolar hoje. Por mais adversas que sejam tais condições, é com elas que temos de contar para iniciar um processo de transformação. É preciso, pois, partir da atual maneira em que está o trabalho organizado na escola, para propor e implementar novas formas de administração que sejam não apenas mais democráticas mas também mais eficazes na busca de objetivos educacionais.

Embora o texto do autor não traga exemplos relacionados à gestão da universidade pública, compactua-se com a premissa de que não é possível romper com as práticas administrativas tradicionais de um dia para o outro. No entanto, é possível e necessário introduzir novas práticas de gestão que, lentamente, possam substituir os modelos tradicionais em que o poder de decisão resulta confinado nas mãos de poucos indivíduos.

Ao serem questionados a respeito do impacto das DCNP no curso de Pedagogia, todos foram acordes com que, até o último momento, a luta da CRCP direcionou-se à manutenção do curso nos moldes em que vinha sendo oferecido historicamente, ou seja, pautado na formação dos especialistas. Por conseguinte, compreendendo a gestão democrática como atividade coletiva para o atendimento de finalidades traçadas em conjunto, pode-se afirmar com convicção de que, ao menos no início, o processo foi coordenado democraticamente.

Entretanto, a partir do momento em que as DCNP foram instituídas, as discussões permeadas por interesses coletivos foram sendo abandonadas e abriram espaço para a introdução de discussões voltadas à solução de problemas de ordem técnica (carga-horária, número de disciplinas por departamento etc.) no sentido de adaptar o curso às exigências delineadas no âmbito governamental.

[...] nós chegamos a fazer cartas ao Conselho Nacional, abaixo-assinado dos alunos resistindo, tentando resistir a esta publicação [...] Mas, quando as Diretrizes vieram, elas vieram nesta direção e acabaram nos atropelando. (DOCENTE 1, 2010)

[...] nós defendemos até o último momento, até como setores isolados na própria UNESP, defendemos a permanência das habilitações nos moldes que elas eram aqui ministradas. Mas, com a mudança da legislação e a supressão das habilitações, nós havemos por bem realizar uma reestruturação condizente com a formulação nacional, para que não houvesse nenhum questionamento sobre a legalidade posterior do curso, o reconhecimento daquilo que os alunos cursassem aqui. (DOCENTE 2, 2010)

A declaração dos coordenadores do processo, como transcrita acima, denuncia a prevalência de uma postura muito comum na maioria das instituições públicas, especialmente nas instituições escolares, em que os diretores de escola são reconhecidos como “preposto” do Estado e executores de projetos externos (PARO, 2008).

Não se desconsidera o forte impacto que os documentos federais são capazes de gerar em uma instituição. Contudo, ao adequar os preceitos estabelecidos pelas instâncias governamentais à realidade interna, os dirigentes deste processo de “adequação” devem avaliar até que ponto será ou não possível atender às exigências externas, sem afetar a qualidade do ensino. Nesta perspectiva, o papel do líder de um processo de reestruturação curricular deve ser o de buscar, em união com seus pares, formas de exercer a “infidelidade normativa”, norteando os interesses coletivos para cumprir plenamente os objetivos diversos daqueles pretendidos pelo governo que, como se sabe, estão voltados ao fortalecimento de um sistema educacional cada vez menos comprometido com a superação das desigualdades sociais e mais submisso à ampliação do capital que se dá por meio da exploração humana.

Embora os membros da universidade tenham pleno conhecimento desta conjuntura, quando se veem pressionados a cumprir uma imposição externa, recorrem às mesmas técnicas conservadoras de gestão articuladas para o enquadramento institucional às diretrizes nacionais. Segundo Paro (2008, p. 153), isto ocorre quando a instituição se mostra incapaz de definir coletivamente objetivos próprios que se contraponham às determinações impostas pelos órgãos superiores.

Destarte, o autor é partidário da concepção de que

[...] A explicitação mais clara possível dos objetivos por parte da Administração Escolar é uma das primeiras condições para que a escola possa caminhar na direção de uma racionalidade social. Isso implica a permanente reflexão e questionamento não apenas de objetivos mais amplos, mas também de todas as metas intermediárias que levam a tais objetivos. Em nível de unidade escolar, é preciso, a esse respeito estar permanentemente alerta para a natureza das determinações que emanam dos órgãos superiores do sistema escolar. A atitude dos responsáveis pela Administração Escolar não pode ser a de aceitação incondicional de tais determinações e de mera operacionalização das mesmas em nível de escola, mas, pelo contrário, de desvelamento dos verdadeiros propósitos a que servem e, quando necessário, de sua reinterpretação e articulação com propósitos mais identificados com a transformação social, o que quer dizer, com fins especificamente educacionais da escola.

Ao serem abandonadas as questões mais cruciais referentes ao posicionamento político-filosófico dos atores envolvidos no processo de reestruturação do curso, o caráter democrático da gestão perdeu o sentido, pois, conquanto se pretendesse construir um PPP de forma coletiva, a finalidade principal do documento foi a de atender as prerrogativas das DCNP, sem que houvesse prejuízo dos interesses corporativos/ departamentais. Não há dúvidas de que, nesse processo, relegou-se a formação do pedagogo, o que resultou em insatisfação²⁴ de parte dos alunos cuja formação se deu com base na nova matriz curricular.

Na postura dos líderes do processo de reestruturação curricular, verifica-se a mesma contradição dos diretores de escola identificada por Paro (2008, p. 133). Para o autor, a adoção de mecanismos gerenciais capitalistas nas organizações escolares exige o desenvolvimento de uma postura contraditória por parte dos diretores que se obrigam a exercer duas funções, a princípio, inconciliáveis:

[...] como educador ele precisa cuidar da busca dos objetivos educacionais da escola; como gerente e responsável último pela instituição escolar, tem de fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino que, em grande parte, acabam por concorrer para a frustração de tais objetivos.

Não havendo objetivos traçados coletivamente, a busca pela oferta de uma formação de qualidade fica fortemente comprometida.

²⁴ A insatisfação a que se refere foi confirmada em conversas informais e entrevistas realizadas com alunos de 3º e 4º ano do curso de Pedagogia da UNESP – Marília.

Da contradição identificada por Paro (2008) na atuação de líderes escolares (diretor de escola, coordenador pedagógico, chefe de departamento, presidentes de Conselhos etc.) e da ausência de objetivos traçados coletivamente implica a elaboração de um PPP burocrático em que a dissonância entre os objetivos e a matriz curricular é explícita. Ao ser questionada a respeito da nova matriz curricular, uma das docentes ressaltou:

Eu acho que, se você for fazer uma análise das disciplinas que já estavam e que permaneceram, elas não têm grandes alterações. O que isso indica? Se eu não tenho uma fundamentação teórica para o curso, a minha disciplina não atende a essa fundamentação, a minha disciplina é solta dentro do curso. Não existe diálogo da minha disciplina com as outras. Não existe a menor possibilidade de diálogo. Então, de repente, eu posso repetir coisas que outro já está trabalhando e também posso não subsidiar outras que virão depois [...] Então, como cada um fez? Primeiro, a manutenção da carga horária, depois a manutenção de algumas disciplinas que, se tiveram alterações, mantiveram a carga horária. Cada disciplina pensada por um professor sem ter um eixo para pensar a disciplina, e o que acontece? Eu tenho um conjunto que não necessariamente dialoga porque não tem um eixo norteador do curso. (DOCENTE 5, 2010)

Essas e outras realidades a respeito do processo de reestruturação curricular do curso de Pedagogia e da concretização da nova matriz curricular somente podem ser identificadas a partir da visão dos atores que compõem o campo em análise. Trata-se de uma análise que, conforme descrito no primeiro capítulo desta pesquisa, busca compreender aspectos relacionados à “micropolítica” da organização, em que se analisam os conflitos, o poder, as “brechas”, os limites e as possibilidades de ação.

Na realidade analisada, os conflitos emergiram do relato de todos os entrevistados e foram considerados um entrave para a elaboração de um PPP coerente e articulado com destino ao alcance de objetivos coletivos. Posto que houvesse esses conflitos, a gestão do processo foi direcionada para o consenso, no sentido de, num primeiro momento, manter a estrutura vigente do curso e, num segundo momento, promover a adequação do curso às DCNP.

O poder concentrou-se em quatro pontos cardeais, representados pelos departamentos de ensino que atendem ao curso de Pedagogia. Ademais, as divergências internas entre docentes do mesmo departamento ficaram latentes diante

da candência das disputas departamentais. Entretanto, considera-se que houve “brechas” de atuação para a reestruturação do curso no sentido de repensar a identidade do pedagogo, senão apenas de adaptação às exigências legais. Por outro lado, identificou-se que as discussões não foram direcionadas neste sentido e se centralizaram na resolução de problemas de caráter técnico-burocrático, refletindo a postura – aliás, declarada –, do coordenador do processo.

Os limites circunscreveram-se, sobretudo, no forte individualismo e corporativismo dos atores que, embora conscientes do reflexo negativo desses modelos de comportamento, trataram de garantir o espaço das respectivas áreas de atuação, colaborando para a manutenção de um trabalho desarticulado, o que contradiz, inclusive, as prescrições das próprias DCNP.

Pressupondo-se que, historicamente, a universidade venha conquistando espaços de autonomia e gestão democrática, poder-se-ia imaginar que o processo de reestruturação do curso fosse ser espaço ativo para a existência de uma “anarquia organizada” no sentido explicitado por Lima, ou seja, de divergências de objetivos educacionais e de processos poucos claros. Nessa perspectiva, ratifica-se a ideia de que as universidades reclamariam certo grau de desordem que permitisse aos acadêmicos o desenvolvimento de atividades autônomas e o estabelecimento de intercâmbios formais e informais que garantissem uma eficácia impossível de se conquistar em instituições dotadas de alto grau de controles formais. Na verdade, os dados apontam que, ao contrário, a gestão se assemelhou a um modelo racional burocrático com objetivos e processos evidentes.

O problema que mais concorreu para comprometer o efetivo exercício de uma gestão legitimamente democrática foi a ausência de incentivo da parte dos responsáveis pela coordenação, no sentido de motivar porque se realizasse uma discussão mais profunda dos objetivos daquele processo, posto que fossem divergentes.

Em termos de identidade do pedagogo, a manutenção dos aspectos gerais transferidos do currículo antigo para o atual pressupõe a ênfase na formação do pedagogo especialista, a despeito da significativa redução de carga-horária nas chamadas “áreas de aprofundamento”.

Concorda-se com Libâneo (2010) que urge repensar o curso de Pedagogia, que não pode ser reduzido a um curso de formação docente, conforme defendido por movimentos de educadores, sobremaneira os da década de 1980. No

entanto, diante das condições atuais, ao projetar um curso cujo foco se direcione para outros aspectos da formação, que não apenas a formação docente, incorre-se em alta probabilidade de insucesso, visto que a reduzida carga-horária permite, quando muito, o oferecimento de uma formação generalizante e superficial de um pedagogo graduado ao mesmo tempo para tudo e para nada.

No que concerne à “infidelidade normativa”, acredita-se que restam duas medidas para vencer, resolvendo, a dificuldade do impasse: recorrer à infidelidade normativa propriamente dita (currículo em ação), ou proceder à reformulação do curso de Pedagogia – expediente para o qual este trabalho espera poder contribuir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação de Mestrado em Educação, apresentou-se a análise do processo de reestruturação curricular do curso de Pedagogia da UNESP – Marília, após a publicação das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP).

A pesquisa foi conduzida visando ao alcance do objetivo principal de analisar, com base na percepção dos sujeitos, como se deu o processo de reformulação do referido curso e em que medida a atual estrutura foi determinada pelo documento federal. Ademais, atenderam-se aos objetivos específicos relacionados ao resgate da constituição histórica do curso e ao conhecimento de como ficou constituída a identidade do pedagogo na nova matriz curricular.

Os procedimentos utilizados para o atendimento dos objetivos traçados foram: o levantamento de toda a documentação do curso, desde sua origem até os dias atuais, e a realização de entrevistas com os membros da Comissão de Reestruturação do Curso de Pedagogia da UNESP – Marília, que participaram mais ativamente do processo de reestruturação.

No primeiro capítulo, apresentou-se o referencial teórico em que se pautou toda a pesquisa. Trata-se de estudos de autores (LIMA 2008, BALL, 1989) que trabalham na perspectiva da sociologia das organizações escolares e da “micropolítica da escola”. A partir da percepção dos sujeitos que compõem a instituição em estudo, os autores motivam a análise de como se dá a concretização das políticas oficiais no âmbito organizacional e a identificar as “brechas” que permitem a prática da “infidelidade normativa”, em que os atores podem atuar com vistas ao alcance de objetivos que divergem daqueles estabelecidos pela cúpula governamental.

No segundo e no terceiro capítulo, apresentou-se o processo histórico de constituição do curso de Pedagogia da UNESP – Marília e sua relação com as políticas delineadas em âmbito federal. Constatou-se que o referido curso, devido à presença de uma significativa margem de autonomia, foi firmando, ao longo dos anos, uma identidade própria direcionada à formação do pedagogo especialista. Conquanto em âmbito federal e nos movimentos de educadores – especialmente a ANFOPE –, as discussões confluíssem para a extinção das habilitações e, conseqüentemente, para a formação do “pedagogo generalista”, em âmbito local as

habilitações foram sendo cada vez mais fortalecidas e se constituindo uma marca de qualidade do curso.

Em maio de 2006, a publicação das DCNP selou a extinção definitiva das habilitações e o curso de Pedagogia da UNESP – Marília deu início ao processo de reestruturação curricular mais significativo de sua história. E não seria para se esperar menos, considerando a conjuntura adversa experimentada pela instituição na época. Com efeito, seu curso de Pedagogia constava de quatro departamentos e oferecia um total de dez habilitações – o que foi abordado no quarto capítulo.

A análise contou com o relato de docentes e discentes que estiveram mais ativamente envolvidos no processo de reestruturação. Investigando os dados – explícitos e/ou implícitos – a partir dos testemunhos coletados, pôde-se constatar a prevalência dos interesses individuais/ departamentais em detrimento de objetivos traçados coletivamente.

Por se tratar de uma universidade pública – considerada uma instituição anárquica onde os objetivos são latentes e os processos de mudança são pouco claros – pressupunha-se a prevalência de uma gestão pautada em princípios democráticos, em que as divergências de opiniões e os conflitos não fossem vistos como desvios, senão como oportunidade de diálogo e instauração de projetos coletivos. Ao contrário, constatou-se que o processo se deixou gerir com base em um modelo racional/ burocrático de administração, cujos objetivos foram adequar a instituição às normas externas e estabelecer o consenso – entendido como total ausência de conflito. Conquanto esses objetivos tenham sido perseguidos pelos responsáveis do processo, o conflito foi inevitável devido ao individualismo e ao corporativismo que, historicamente, caracterizam a organização do trabalho na instituição analisada.

Diante da realidade vivenciada, optou-se por adequar o curso às diretrizes, sem que houvesse prejuízo dos interesses departamentais. Destarte, a discussão político-filosófica foi abandonada e a preocupação com a formação do pedagogo relegada.

O resultado desse processo foi o delineamento de um Projeto Político Pedagógico desarticulado com a matriz curricular do curso, visto que, enquanto o PPP pretendeu atender aos preceitos das DCNP, a matriz curricular empenhou-se para manter praticamente intacta a estrutura anterior, em que se vê refletida a cultura organizacional do curso de Pedagogia da UNESP – Marília que o documento federal não foi capaz de romper.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. et. al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, nº 96 – Especial, p. 819-842, out. 2006.

ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES, FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2001), no **Documento de posicionamento conjunto das entidades na reunião de consulta ao setor acadêmico, no âmbito do programa especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”** instituído pelo Conselho Nacional de Educação/ CNE, de 07 de novembro de 2001.

BALL, S. J. **La micropolítica de la escuela**: hacia una teoría de la organización escolar. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona: Paidós, 1989.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (org.). **O estudo da escola**. Porto Editora, 1996, p. 167-189.

BEECH, J. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**. vol. 9, nº 2, p. 32-50, jul./dez. 2009. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In: SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 66).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Indicação nº 67, de 2 de setembro de 1975. Trata dos Estudos Superiores de Educação. Autoria: Valnir Chagas. In: CHAGAS, V. **Formação do Magistério**: novo sistema. São Paulo, Atlas, p. 57-77, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1/2002. **Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica**.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1/2006, aprovada em 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, designada pela Portaria SESU/MEC nº 146, de março de 1998. **Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. Brasília, encaminhada ao CNE em 06/5/1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 de setembro de 2010.

BRASIL. Parecer nº 251/62. Currículo mínimo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, nº 11, p. 59-65, 1963.

BRASIL. Parecer nº 252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, nº 100, p. 101-117, 1969.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 3554/00, de 07 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao parágrafo 2º do Art. 3º do Decreto nº 3276, de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. Brasília, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001b.

BRZEZINSKI, I. A formação do profissional na escola. **Ande**. São Paulo, ano 13, nº 20, p. 21-29.

_____. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**: busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 23, nº 2, p. 229-251, 2007.

CALIXTO, E. A. **A construção do conhecimento sobre a formação do Administrador Escolar**: uma análise a partir das publicações nacionais. Marília: UNESP, 2010. 133p. Dissertação (Mestrado em Educação).

CAMPOS, R. F. **O Cenário da Formação de Professores no Brasil**: analisando os impactos da reforma da formação de professores (versão preliminar). Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/Roselane.htm>. Acesso em: 12 de agosto de 2010.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (org.). **O estudo da escola**. Porto Editora, 1996, p. 121-150

CASTILHO, M. L. R. **Memória e história da formação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília (1957-1976)**. Marília: UNESP, 2009. 256p. Tese (Doutorado em Educação).

CASTRO, M. de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 23, nº2. p. 199-227. mai./ago. 2007.

CONSELHO DE CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – UNESP – MARÍLIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Marília: 1994.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Marília: 2006.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed., São Paulo: Autêntica, 2003, p. 151-204.

_____. A universidade brasileira: Entre o taylorismo e a anarquia. **Espaço Aberto**. N° 10, jan°/fev./mar./abr. 1998, p. 90-96.

CURY, C. R. J. Formação em Política e Administração da Educação no Brasil. In: ESTEVÃO, C. V.; AFONSO, A. J.; LIMA, Licínio C. (Orgs.) **II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Braga: 2001. CD Rom.

COSTA, J. A. **Imagens organizacionais da escola**. 3ª ed. Porto: Edições ASA, 2003.

CRUZ, G. B. da. O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais. In: **ANAIS da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008**. Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008.

DAL RI, N. M. **Sindicato, Autonomia e Gestão Democrática na Universidade Pública**. Marília, 1997. (Tese de Doutorado)

EDITORIAL. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, abr. 2005.

Disponível

em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01017330200500010001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 26 de março de 2010.

FERREIRA, N. S. C. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: A gestão da educação como *gérmen* da formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n° 96 – Especial, p. 1341-1358, out. 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. Revista de Ciência da Educação: CEDES, n° 80, vol. 23, set. 2002, p. 137-168.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n° 92 – Especial, p. 911- 933, Out. 2005.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. de F. Curso de Pedagogia ou Normal Superior? **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**. Porto Alegre. v. 23, nº 2, p. 253-275, mai./ago. 2007.

LIBÂNEO, J. C. & PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-57.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, nº 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Construindo um objecto: Para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: BARROSO, J. (org.). **O estudo da escola**. Porto Editora, 1996, p. 15-39

MAIA, G. Z. A. Análise de conteúdo e análise documental. In: MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A.; LABEGALINI, A. C. F. B. (orgs.). **Pesquisa em educação: passo a passo**. 1 ed. Marília: Marília Edições M3T, 2007, v. 2, p. 117-126.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em Sociologia. In: THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5ª ed. SP: Polis, 1987

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica**. 15ª ed. SP: Cortez, 2008.

REIS, M. O curso de pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências a partir de fontes documentais. In: **Seminário A trajetória do Curso de Pedagogia da FCC/ Marília**. Marília, 2006. 64p. (Relatório visando à avaliação do curso).

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 38ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: vol. 5).

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma solução negociada. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 23, nº2. p. 277-292. mai./ago. 2007.

_____. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, nº 130. p. 46-62, janº/abr. 2007.

SGUISSARDI, V. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, nº 96 – Especial, p.1021-1056, out. 2006.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 66).

SILVA JR., J. dos R. e FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Resolução nº 18, de 16 de julho de 1979. **Estabelece a estrutura curricular do Curso de Pedagogia do “Campus” Universitário de Marília**.

_____. Resolução nº 18, de 16 de junho de 1983. **Estabelece a estrutura curricular do Curso de Pedagogia do “Campus” Universitário de Marília**.

_____. Resolução nº 18, de 16 de junho de 1983. **Estabelece a estrutura curricular do Curso de Pedagogia do “Campus” Universitário de Marília**.

_____. Resolução nº 48, de 11 de novembro de 1983. **Altera a Resolução UNESP nº 18/83 que estabelece a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação do Campus de Marília**.

_____. Resolução nº 27, de 10 de maio de 1985. **Altera a Resolução UNESP nº 48/83 que estabelece a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação do Campus de Marília**.

_____. Resolução nº 59, de 29 de junho de 1989. **Estabelece a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília**.

_____. Resolução nº 15, de 22 de fevereiro de 1991. **Estabelece a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília**.

_____. Resolução nº 50, de 24 de setembro de 1999. **Altera a Resolução UNESP nº 15/91 que estabelece a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília**.

_____. Resolução nº 17, de 29 de março de 2007. **Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília**.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ANEXOS

Tabela 1. Espaço ocupado pela disciplinas delineadas em âmbito local e em âmbito federal.

Modalidades	Espaços Ocupados pelas Disciplinas em termos de Carga Horária															
	1977		1979		1983		1983		1985		1989		1991		1999	
	A.F*	A.L**	A.F	A.L	A.F	A.L	A.F	A.L	A.F	A.L	A.F	A.L	A.F	A.L	A.F	A.L
Disciplinas de Formação Geral	56%	44%	52%	48%	52%	48%	52%	48%	52%	48%	52%	48%	72%	28%	71%	28%
Disciplinas da Habilitação em Administração Escolar	60%	40%	60%	40%	60%	40%	60%	40%	60%	40%	60%	40%	50%	50%	62,5%	37,5%
Disciplinas da Habilitação em Supervisão Escolar	60%	40%	60%	40%	60%	40%	60%	40%	60%	40%	60%	40%	50%	50%	62,5%	37,5%
Disciplinas da Habilitação em Orientação Educacional	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%
Disciplinas da Habilitação em Inspeção Escolar	67%	33%	67%	33%	67%	33%	67%	33%	67%	33%	67%	33%	–	–	–	–
Disciplinas da Habilitação em Matérias Pedagógicas do 2º Grau (Curso Normal)	40%	60%	36%	64%	46%	54%	46%	54%	46%	54%	46%	54%	75%	25%	–	–
Disciplinas da Habilitação em Educação Especial – Área de Deficiência Mental	0%	100%	0%	100%	0%	100%	18%	82%	18%	82%	16%	84%	18%	82%	0%	100%
Disciplinas da Habilitação em Educação Especial – Área de Deficiência Visual	0%	100%	0%	100%	0%	100%	18%	82%	18%	82%	16%	84%	17%	83%	0%	100%
Disciplinas da Habilitação em Educação Especial – Área de Deficiência Auditiva	0%	100%	0%	100%	0%	100%	18%	82%	18%	82%	16%	84%	16%	84%	0%	100%
Disciplinas da Habilitação em Educação Especial – Área de Deficiência Física	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	13%	87%	15%	85%	0%	100%
Disciplinas da Habilitação em Educação Infantil	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0%	100%	0%	100%
Disciplinas da Habilitação em Magistério do Ens. Fundamental e das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	90%	10%

(*) Âmbito Federal

(**) Âmbito Local

Tabela 2. Percentual das Disciplinas de Cada Modalidade em Relação ao Currículo Total

Período/ Resoluções Modalidades	Res. 674/77		Res. 18/1979		Res. 18/1983		Res. 48/1983		Res. 59/1989		Res. 15/1991		Res. 50/1999	
	CFE	UNESP	CFE	UNESP	CFE	UNESP	CFE	UNESP	CFE	UNESP	CFE	UNESP	CFE	UNESP
Incluídas as Habilitações Não Instituídas pelo Parecer 252/69	42%	58%	41%	59%	37,5%	62,5%	41%	59%	36%	64%	39%	61%	39%	61%
Excluídas as Habilitações Não Instituídas pelo Parecer 252/69	56%	44%	53%	47%	54%	46%	54%	46%	54%	46%	63%	37%	65%	35%