ANTÔNIA FERREIRA NONATO

ANEXO AO PROCESSO Nº 254/2000 - CM

DEFESA DE TESE/DOUTORADO EM: 09/12/2002

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INOVAÇÃO E RESISTÊNCIA: TRANSFORMAÇÃO? UM ESTUDO A PARTIR DA REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UCG

MARÍLIA

2002

unesp

ANTÔNIA FERREIRA NONATO

INOVAÇÃO E RESISTÊNCIA: TRANSFORMAÇÃO?

Um estudo a partir da reforma curricular do Curso de Pedagogia da UCG

Marília - SP

2002

BIBLIOTECA

ANTÔNIA FERREIRA NONATO

1410001427

INOVAÇÃO E RESISTÊNCIA: TRANSFORMAÇÃO?

Um estudo a partir da reforma curricular do Curso de Pedagogia da UCG

Texto apresentado para efeito de avaliação final de Tese de Doutorado em Educação Brasileira, Convênio UNESP/Marília e UCG, à Banca Examinadora integrada por professores da UCG, UNESP e USP, sob a orientação da Professora Doutora Selma Garrido Pimenta.

Marília – SP

2002

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Selma Garrido Pimenta

Presidente

Profª. Drª. Lourdes Marcelino Machado

Co-orientadora

Prof. Dr. José Carlos Libâneo

Profª. Drª. Iria Brzezinski

Profª. Drª. Lílian Anna Wachoswicz

Tese de Doutorado submetida à Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília - UNESP, Convênio Universidade Católica de Goiás como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar Brasileira, sob a orientação da Professora Doutora Selma Garrido Pimenta.

Dedicatória

Dedico esta tese e os frutos que porventura venha obter:

à memória de meus pais pela herança de simplicidade, pertinácia e sabedoria, que me deixaram;

à memória de Paulo Freire, o educador da Esperança e o promotor da mudança na educação brasileira de forma teórica e prática, através da conscientização sobre a realidade, pela valorização da cultura, e do diálogo;

Dedico-a, também, ao poeta-cantor Geraldo Vandré, o símbolo da inter-relação inovação e resistência em momento histórico em que a liberdade de criar e de expressar-se deste país, estava ameaçada.

Agradecimentos

Meus agradecimentos dirijo-os primeiramente a Deus, companheiro e conselheiro na construção desta tese.

Meus agradecimentos especiais:

às duas Reitorias, nas quais o Doutorado transcorreu, pelo empenho que demonstraram em viabilizá-lo;

à Sociedade Goiana de Cultura por ter honrado os compromissos que estabeleceu com a UNESP *e com os doutorandos;*

à Profa. Dra. Iria Brzezinzki na qualidade de Coordenadora do Doutorado na UCG, *sob cuja orientação segura vencemos todos os obstáculos interpostos no nosso caminho;*

à Profa Selma Garrido Pimenta, minha orientadora, na pessoa de quem agradeço a dedicação e o empenho de todos os professores e professoras do curso;

aos amigos e às amigas, aos colegas e às colegas do Curso de Pedagogia e aos diretores e professores das Licenciaturas, que, ao

aceitar de participar da construção desta tese, a enriqueceram com seus conhecimentos, experiências e observações;

às alunas do Curso de Pedagogia, futuros formadores das novas gerações, também eles partícipes desta pesquisa, a quem caberá, portanto, conduzir os rumos e as conquistas do curso e da profissão do pedagogo. Deles e delas, veio a minha inspiração maior para a realização desta tese.

aos professores e professoras empenhados com a mudança e com a transformação da educação e da profissão de ensinar e aprender, como construção da cidadania, para que neles permaneça o entusiasmo de sempre inovar.

SUMÁRIO

RESUMO..... i

ABSTRACT..... ii

INTRODUÇÃO..... iii

1 – INOVAÇÃO E RESISTÊNCIA NO CURRÍCULO DA PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS DE 1994 A 2000: O CAMINHO METODOLÓGICO 01

1.1. O contexto do problema..... 01

1.2. A opção metodológica: na mira do interdisciplinar..... 06

1.3. Focalizando o estudo de caso..... 11

1.4. O/a estudante o/a professor/a como sujeitos da pesquisa..... 14

1.4.1. O/a estudante como sujeito da pesquisa..... 14

1.4.2. O professor sujeito da pesquisa..... 16

1.5. Os procedimentos metodológicos usados na pesquisa..... 17

1.5.1. Os tipos de pesquisas usados..... 18

1.5.2. A coleta de dados: os instrumentos..... 21

1.5.2.1. Os instrumentos de pesquisa utilizados: o questionário..... 22

1.5.2.2. Os instrumentos utilizados na pesquisa: a entrevista..... 24

1.6. A análise de dados: reconstruindo e apresentando as informações coletadas.... 26

2 – O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS DE 1939 A 1994: DO PEDAGOGO-PROFESSOR AO PROFESSOR PEDAGOGO..... 30

2.1. O currículo de 1939 – a primeira regulamentação da pedagogia: o bacharel.... 32

2.2. O currículo de 1962 e a Segunda regulamentação do curso de pedagogia: o

técnico em educação..... 35
2.3. O currículo de 1969 – a terceira regulamentação do curso de pedagogia..... 40
2.4. O currículo de 1985: reflexos da abertura política..... 45
2.5. O currículo de 1994: o licenciado polivalente (professor-educador, pesquisador, bacharel e especialista)..... 55
2.6. Os pressupostos: tentativas de contextualizar a problemática..... 56
2.7. Referencial teórico: sua reconstrução..... 64

3 – INOVAÇÃO E RESISTÊNCIA: DOIS CAMPOS TEÓRICOS EM CONVERGÊNCIA..... 76
3.1. Em busca de um nexo teórico..... 76
3.2. O paradigma teórico da inovação: da regulação à auto-regulação reflexiva..... 83
3.2.1. O conceito de inovação..... 84
3.2.2. Modernidade, modernidade social e modernidade reflexiva..... 89
3.3. O paradigma teórico da resistência: a teoria do conflito..... 98
3.3.1. As teorias do conflito e o seu papel social..... 99
3.3.2. As teorias neo-marxistas: da estrutura objetiva às estruturas subjetivas..... 101
3.3.3. As teorias críticas: esclarecimento e emancipação..... 104
3.3.4. As teorias da resistência: hegemonia, emancipação e luta pela transformação social..... 106
3.3.4.1. O conceito de resistência..... 108

4 – INOVAÇÃO E RESISTÊNCIA: PERCEPÇÕES DOCENTES E DISCENTES ANALISADAS E RECONSTRUÍDAS..... 118
4.1. A inovação: percepção docente e discente..... 118
4.1.1. O conceito de inovação no olhar dos docentes..... 119
4.2. O predomínio da prática: o caráter inovador do currículo no olhar dos discentes..... 125
4.3. As contradições entre a proposta e a prática: o caráter inovador do currículo no olhar dos docentes..... 131
4.4. Traços inovadores identificados pelos discentes e pelos docentes: divergência e convergência dos olhares..... 135

4.4.1. O olhar discente 135
4.4.2. O olhar docente..... 136
4.5. Os princípios inovadores da proposta e o olhar do aluno na percepção do professor..... 140
4.5.1. A Interdisciplinaridade, a âncora da inovação..... 140
4.5.2. A verticalidade: a dupla terminalidade e as contradições da proposta na prática..... 144
4.6. O colegiado das licenciaturas em busca de conexões..... 151
4.6.1. a resistência: a percepção discente e docente..... 151
4.6.2. A resistência discente: uma resistência passiva..... 152
4.6.3. A resistência docente..... 158

CONCLUSÃO..... 167

BIBLIOGRAFIA..... 173

ANEXOS..... 187
A – Questionário do professor..... 188
B – Entrevistas..... 192
C – Questionário do aluno..... 194
D – Proposta curricular de 1985 – curso de pedagogia..... 199
E – Listas de siglas..... 203

RESUMO

Esta tese teve como objeto de estudo, os fenômenos inovação e resistência em suas relações observadas no contexto do currículo para a formação de professores da Universidade Católica de Goiás, implantado em 1994, especificamente quanto ao Curso de Pedagogia. Seu objetivo é buscar os fundamentos teóricos e práticos dessas relações na realidade do curso de Pedagogia e na prática da proposta curricular, como instrumento de transformação, identificando e avaliando seus traços inovadores, através das representações docentes e discentes. A busca dos nexos teóricos capazes de oferecer explicações, utilizou o conceito fundante e renovado de reprodução, abrindo assim flancos para os conceitos de Inovação e de Resistência. O conceito de inovação explica-se desde a teoria da modernização simples e a racionalidade instrumental até a teoria da modernização reflexiva, que faz a crítica daquela. O conceito de resistência explica-se pelas teorias do conflito, orientadas por uma racionalidade crítico-emancipatória. O caminho metodológico também trilha pelo enfoque interdisciplinar e se orienta para o estudo de caso, que se vale de diferentes tipos de pesquisa: a bibliográfica, a documental, a histórica e a de campo. Os instrumentos utilizados foram o questionário e a entrevista aplicados a estudantes e professores envolvidos na formação do professor e do pedagogo. Os resultados indicaram que as relações se apresentam na forma de contradições observadas na fala dos sujeitos da pesquisa. Evidenciou-se o baixo nível de percepção da inovação e das diversas formas de resistência. Todavia, observa-se uma resistência ativa nos atos da equipe implantadora da proposta, frente aos obstáculos, inclusive, institucionais. À exceção do Colegiado, não se observaram transformações na redução das dicotomias, nem no fazer pedagógico, segundo as falas dos sujeitos.

Palavras-chave: inovação, resistência, currículo, racionalidades, pedagogia

ABSTRACT

This thesis studied the phenomena of Innovation and Resistance in their observed and analyzed relationships to the reality of the curriculum, set up in 1994, for the formation of teachers at The Catholic University of Goiás. Looking for the theoretical and practical foundations of this relationship within the context of the Curriculum, the Pedagogy Course and the practice of the curriculum proposal, as an instrument for change and transformation, identifying and evaluating their innovative traits through teachers and students' representations in order to offer support for the revision of the policy, is the objective of this research. The search for a new theory capable of explaining dialectical concepts used the inter-disciplinary concept of reproduction, thereby opening up a theoretical explanation of the concepts of Innovation and Resistance. The concept of innovation is explained through the theory of simple modernization and rational instrumentalization and through reflexive modernization, which serves as its critique. The concept of resistance is explained through the theories of conflict in its different forms, born out of a critical, emancipatory rationality. The methodological journey took an interdisciplinary stance and is directed to a case study which made use of different types of research: bibliographical, documentary, historical and field or descriptive research. Preference was given to the questionnaire and interview as research instruments. The results show that theoretically the relationships are seen to be a unit of opposites, and is confirmed in the form of contradictions in the curriculum practice, which was observed. The representations expressed in speech reveal a series of contradictions, proving the low level of perception of innovation and different forms of resistance, notably students and teachers' passive resistance in almost all the groups. However, an active resistance on the part of the team setting up the project to obstacles, including institutional ones, was observed. With the exception of the Licentiate Coordination, the project provoked no significant changes in the structure-action relationship, either in the reduction of dichotomies or in the pedagogical practice.

Key words: innovation, resistance, curriculum, teacher, rationality, pedagogy.

unesp

INTRODUÇÃO

Esta tese se propõe estudar dois fenômenos: **Inovação** e **Resistência**, estabelecer relações entre elas e verificá-las no contexto teórico e prático de um currículo de Formação de Professores, no caso, o Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás, implantado em 1994.

Pretendo estudar a formação de professores no contexto de um mundo globalizado em que inovações de toda ordem competem com a escola e contribuem para grandes modificações no ensino e na aprendizagem. Estudar a formação de professores neste contexto evidencia as contradições que a globalização traz para a escola e para o ensino e, conseqüentemente, para a ação do professor.

O pano de fundo deste trabalho é, pois, constituído do cenário de mudanças que refletem um mundo em mutação. A globalização, com seus efeitos contraditórios, agilizando as comunicações, tentando unificar um mundo desigual e diferenciado, aprofunda cada vez mais o fosso entre pobres e ricos, entre os que têm poder e os que aparentemente não o têm; ou entre os que são diferentes quanto à cultura ou ao acesso à informação; divulga as culturas dando-lhes condições de posicionar-se no contexto mundial, mas, sobretudo, de diluir-se no pesado confronto com a indústria cultural.

O Brasil, é certo, se acha em descompasso em relação às sociedades mais desenvolvidas social e culturalmente. Embora seja considerado país emergente, convive com as características da modernidade às quais está exposto. Paradoxalmente, no entanto, ainda não alcançou, em todas as suas dimensões e em todos os recantos, a condição pós-moderna. É claro, como diz Libâneo (1990), que estamos distantes do otimismo ingênuo dos muitos ideais da modernidade. Sabemos que, mais do que aconteceu aos povos desenvolvidos, as promessas que nos foram feitas não foram cumpridas, ou o foram parcialmente, ou, até mesmo, desvirtuadas. Os problemas e as

unesp

injustiças sociais decorrentes da nossa formação histórica, e agravados pela globalização dos mercados protagonizada pelo capitalismo, têm agravado a nossa situação. A fome, o desemprego, a pauperização – inviabilizadores da convivência democrática - reclamam por justiça social e por uma educação de qualidade, em especial no setor público.

Os organismos internacionais e os nacionais, inclusive, parecem estar preocupados com as estruturas do ensino, todavia, recriam estruturas já experimentadas, que, na maioria das vezes, nada têm a ver com a nossa realidade. Prolongam o tempo destinado à alfabetização, modernizam a escola e até exigem que os professores se qualifiquem dentro de prazos rigorosamente planejados. Porém, pouco se discute entre os governantes e autoridades educacionais como efetivar uma política de remuneração justa para o magistério, em âmbito nacional.

No campo do conhecimento, emergem também grandes mudanças. Embora ainda estejamos na expectativa das promessas da modernidade, e vivenciando seus desacertos, sofremos os efeitos da crítica pós moderna e suas avaliações da forma de fazer economia, conhecimento, de avaliar e interpretar a sociedade, de conduzi-la politicamente e de cuidar da natureza. A ciência, também em processo de auto- revisão, vê surgir um novo paradigma. O paradigma emergente, como é chamado, vai sendo construído à base das descobertas da teoria quântica, da teoria sub-atômica e da ecologia, em que o mundo, antes visto como uma máquina, é focalizado como uma totalidade envolvida numa teia de relações. O mundo se renova pela auto-organização, lei a que estão sujeitos a sociedade e o indivíduo.

Se se orientasse pelas idéias de totalidade e de processualidade, o conhecimento deixaria de ser disciplinar e ganharia estatuto de interdisciplinar. O saber fragmentado se transformaria em saber articulado, em que saberes específicos e saberes pedagógicos, incorporados mutuamente, produziriam um saber docente adequado ao propósito docente de educar.

Assim, ao invés de saberes compartimentados, conviveríamos e construiríamos saberes organizados em campos, orientados pelas indicações da realidade e suas exigências históricas, sociais, educacionais, tecnológicas, metodológicas e didáticas.

Em tempos de globalização, a escola tem que se qualificar para oferecer um ensino de qualidade para todos. O sistema de ensino brasileiro não pode contribuir para reforçar a desigualdade social, pois, como diz Libâneo (1990): "O ideal de educação

unesp

para todos não caducou, não pode ter caducado, pois a sociedade brasileira não cumpriu, ainda, as promessas inscritas na modernidade de autonomia e de dignidade para todos".

Nesse contexto, que tende a se universalizar, estudar inovação requer a mesma ousadia da grande mudança que ocorreu com a passagem da razão teológica para a razão social e histórica e que marcou o surgimento da modernidade. Passaríamos agora da época da regulação pela razão instrumental para a razão crítico-emancipatória? Deveríamos desprezar ou avaliar todas as contribuições que a modernidade, através das conquistas da ciência, construiu no seio de uma visão mecanicista de mundo e que gerou dominação e opressão? Ou caminharemos na linha de uma ciência holística, feita com a participação de todos, no diálogo com ética, orientando-se e reorientando a cultura, o saber por valores humanísticos, pela realidade, pela pesquisa e não pelo lucro, e pela obsessão do poder?

Estudar resistência, em geral, é vê-la como forma individualizada, ou coletiva, de fazer valer os direitos políticos, sociais e culturais, em especial os de expressão e de visibilidade. Eu a identificaria a sensores sociais, capazes, não só de detectar as injustiças, mas de apontar as contradições da ciência, da economia de mercado, apresentando os duplos da proposta da modernidade. Foi esse o papel das teorias críticas, quando analisaram as contradições do sistema capitalista de produção, as relações de poder daí decorrentes, até as teorias da resistência. Na crença da força da ação frente às estruturas, e até da inovação que pudesse transformá-las, defendem idéias de emancipação. E, assim, pensam reconstruir o caminho da modernidade.

Jamais imaginei que esse seria o descortínio de um problema tão simples como o que se propunha detectar, argumentar e teorizar, atitudes de resistência observadas no cotidiano de uma disciplina de pesquisa e na implantação de um currículo de Pedagogia. E mais! Que isto pudesse levar à observação não só da magnitude, mas da imensa complexidade, das relações teóricas e práticas entre esses dois fenômenos: quais os da inovação e resistência.

Na busca de um nexo teórico capaz de explicar as relações entre a inovação e a resistência aqui postas em confronto, considerei os estudos recentes que revisaram o conceito de reprodução e que lhe atribuíram uma dimensão interdisciplinar. Desta forma, esse nexo teórico atendia a explicações pertinentes para o estudo do conceito de inovação, através da linha teórica denominada estruturalista funcionalista; e, para o estudo do conceito de resistência, através da linha das teorias do conflito. Conseqüentemente, mostram-se presentes dois tipos de sociedade: uma aberta e outra

unesp

fechada; dois paradigmas do conhecimento: o moderno e dito emergente e duas racionalidades: a racionalidade instrumental e a racionalidade crítico-emancipatória. Em termos de relações entre os dois conceitos, observou-se que elas são dotadas de reciprocidade e estão em constante tensão, seja, em termos institucionais, pelas imposições da estrutura sobre a ação; seja, em níveis sociológicos, pelas relações de poder observadas concretamente entre grupos.. Os reflexos estão na sociedade, na ciência, nas culturas, na escola, na convivência familiar, onde esteja presente a dominação. Ainda que a dominação não seja a dominante, a da classe social, que deixou de ser exclusiva e se espalhou para alvos distintos tais como o do gênero, o da religião, o da cultura e até o da linguagem na sua manifestação lingüística.

Particularmente, neste estudo, buscou-se explicar a inovação pela teoria da modernização simples, encontrando, porém, seu contrapeso nas teorias críticas e na sua forma mais recente, a modernização reflexiva. A resistência, e suas ligações com as teorias do conflito, explicou-se pelas diferentes posturas das teorias críticas: da crítica às relações de produção na sociedade capitalista; da critica à reprodução das relações de poder no trabalho e seu reflexo nas relações sociais na escola; da crítica à teoria tradicional do conhecimento; da crítica às relações de dominação e do poder soberania e, finalmente, das críticas que faziam à modernidade e seus duplos, na geração da sociedade de risco.

Neste contexto, como observar as relações inovação/resistência no campo da formação de professores e do currículo de 1994, enquanto concretizador de novas políticas de formação de professores? É certo que inovou no sentido de criar uma nova concepção de professor, uma nova prática interdisciplinar, um profissional capaz de, com a ajuda da pesquisa–ação e da reflexividade, provocar mudanças. Esse currículo tentou valorizar o professor, constituindo-o, com a força histórica de um movimento de educadores, como uma categoria social, que tivesse identidade própria, fosse valorizada pela condição salarial e pela profissionalização que lhe trouxesse valorização aos próprios olhos e a equiparasse às demais categorias. Porém, que resistências teria provocado nos executores, alunos e professores, tendo em vista novas concepções de conhecimento, de escola e de ensino?

O conhecimento das representações dos futuros e atuais formadores dirá se tais propósitos - traduzidos nos seguintes objetivos orientadores desta pesquisa: discutir as relações entre inovação e resistência no contexto de um currículo de formação de professores implantado pela Universidade Católica de Goiás, em 1994 - se



concretizaram. Para isto, foi preciso identificar os traços que davam a este currículo características de inovador e, conseqüentemente, verificar como os seus executores identificavam e avaliavam tais traços. Os resultados apontariam novos rumos com base nos subsídios obtidos com a análise das representações docentes e discentes.

O caminho metodológico se constituiu de uma abordagem interdisciplinar preocupada em desvendar o processo da pesquisa em educação delineando-o como pesquisa qualitativa capaz de estudar os fenômenos educacionais na sua complexidade e na sua intencionalidade. Desse contexto, emerge o estudo de caso escolhido como a técnica adequada para esta pesquisa.

A execução desta técnica utilizou os mais variados recursos dos diferentes tipos de pesquisa: o desenvolvimento da realidade teórico-conceitual, com a pesquisa bibliográfica; o desvelamento teórico-prático da realidade, com a pesquisa de campo, através da realização de entrevistas e questionários, que permitiu conhecer a representação dos envolvidos na pesquisa sobre o currículo e seu caráter inovador; a descoberta da fisionomia do curso e do currículo, através das propostas e dos relatórios, com a pesquisa documental; e, finalmente, a busca de concreticidade histórica dos currículos estudados, através da história de vida.

Neste contexto, o primeiro capítulo descreve o caminho metodológico da pesquisa, desde a contextualização do problema, até à análise e interpretação dos dados. Trata-se, afinal, da organização da pesquisa de modo a deixar claros todos os passos. A definição e descrição da metodologia específica da tese, o estudo de caso, ocorre no contexto de uma descrição do caráter interdisciplinar da pesquisa em Educação descrito e avaliado em suas peculiaridades. De um lado, se aproxima das Ciências Sociais, como pesquisa qualitativa; e das Ciências Naturais, como pesquisa quantitativa. De outro lado, todavia, pelo caráter indutivo e pelas novas idéias sobre as interconexões entre esses saberes, pode-se colocar a pesquisa educacional na zona proximal, isto é,estabelecer uma articulação entre os dois tipos de pesquisa: o qualitativo e o quantitativo.

Tratar do currículo da Pedagogia de 1994 exige recapitular a história do currículo da Pedagogia desde a sua criação até hoje.A problemática da identidade do curso e, conseqüentemente, do profissional, alvos constantes da crítica e da insatisfação, é retomada como a questão central da discussão, com base na análise da legislação e de projetos de reforma, dentre os quais, o da proposta de 1994. A política de formação dos profissionais da educação, configurada na proposta, lhe garantiu, parcialmente, esta identidade com a docência. A análise, pois, do Currículo de 1994 sob o espectro da

unesp

evolução do curso de Pedagogia, suas inovações e as resistências que provocou é o que se propõe o segundo capítulo.

Estabelecer ou detectar relações existentes entre inovação e resistência no campo teórico e no campo prático é o que define o terceiro capitulo. Em se tratando de dois conceitos e fenômenos aparentemente contrários, seu estudo demandava encontrar um nexo teórico capaz de, sem contradições ou relativismos, estabelecer o confronto. O nexo procurado parecia estar no conceito interdisciplinar de reprodução, atendendo, assim, à necessidade de explicação dos dois conceitos. O conceito de inovação se ligaria, por sua natureza mais tecnológica, à teoria da modernização simples, ao conceito de mudança historicamente considerado que, por influência das teorias críticas, encontra seu contraponto na teoria da modernidade reflexiva. A resistência, ligada às teorias do conflito, encontra nas teorias críticas e, especificamente, nas teorias da resistência, a argumentação necessária à formação do conceito e de suas mais diversas manifestações no campo social e educacional. No campo teórico e no campo prático, a relação percebida foi definida como a de uma unidade de contrários.

Do amplo espectro esboçado pelas explicações aos conceitos de inovação e resistência, era preciso verificar na prática do currículo *se* e *como* tais princípios se concretizaram na prática de estudantes e formadores. Na realidade, o capítulo quarto, através da análise e da interpretação dos dados, verifica se os objetivos propostos foram alcançados, entre eles, o de discutir as relações inovação e resistência no contexto do currículo de Pedagogia implantado em 1994, na Universidade Católica de Goiás. Para isto, foi preciso identificar os traços que lhe atribuem caráter inovador, verificando como seus executores identificavam e avaliavam esses traços. Trata-se de conhecer e avaliar as representações de alunos e professores sobre a realidade do currículo implantado na prática cotidiana.

unesp

Capítulo 1

INOVAÇÃO E RESISTÊNCIA NO CURRÍCULO DA PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS DE 1994 A 2000: O CAMINHO METODOLÓGICO

1.1 O Contexto do problema

O debate sobre a formação de professores nunca foi tão significativo em termos mundiais e nacionais, quanto o realizado nas décadas de 1980 e 1990. Nacionalmente, essa discussão tomou corpo num movimento organizado. O movimento de reformulação da Formação do Profissional da Educação veio constituir a ANFOPE na década de 90 (1992). A ela coube enfrentar os mais diversos desafios impostos à categoria docente, como os de construir uma política nacional de valorização profissional, que tenha um dos seus alicerces fincados na formação do profissional da educação e o outro na profissionalização.

Essa discussão atingia também as Licenciaturas por motivos internos e externos. Externamente, porque, a cada dia, tornava-se mais crítica a desvalorização que atingia a categoria docente, em parte pelo avanço das comunicações que potencialmente desfigura a imagem do/a professor/a tradicional como representante da cultura e do saber. Internamente, no contexto da Universidade Católica de Goiás, o esvaziamento dos cursos de Licenciatura preocupava não só os professores, mas ainda a administração departamental e, também, a administração superior.

unesp

O debate que se iniciara em 1982 atingia a organização curricular que lhe dava sustentação. A sua forma fragmentada de operar a formação pedagógica, conseqüência direta da desarticulação dos saberes específicos e pedagógicos na grade curricular desenvolvida, refletia a divisão do trabalho imposta pelas relações de produção capitalista. Assim, um era o movimento do saber específico, isto é, do conteúdo como se costuma dizer, e outro era o momento do saber pedagógico, ou da forma como era, vulgarmente, definido.

A necessária incorporação mútua do saber pedagógico pelo saber teórico ou pelo saber específico não ocorria. A nova concepção de docência baseada nesta idéia e que passaria a constituir um currículo dinamizado por três núcleos: um epistemológico, um científico e um pedagógico. Isto era o que se pretendia com o movimento dos educadores.

Protagonizadoras desse movimento e desse debate, as Universidades Brasileiras, em especial as públicas federais, firmaram compromisso com a formação dos professores. E, para cumprir tarefa tão vital para a educação, para a sociedade e, até, para a sobrevivência delas mesmas, entenderam que era preciso inovar.

Integrante ativo neste debate - que, do âmbito nacional, irradiava-se pelos estados, no sentido de catalisar iniciativas, forças, para a solução de problemática tão viva e dramática - o Departamento de Educação, no contexto da Universidade, assumiu o debate contribuindo em diversos movimentos e em diferentes níveis de participação, com

- debates internos sobre a escola e suas relações com o social, no bojo da discussão nacional à luz das teorias crítico-reprodutivistas (1979 a 1980);
- semanas pedagógicas anuais para discutir a formação do Pedagogo (1980 a 1982);
- participação efetiva nos ciclos de debates realizados pela Universidade Católica de Goiás, no ano de 1985. Desse estado quase permanente de discussão, que energizava a vida acadêmica emergiu o currículo da Pedagogia de 1985 e que se caracterizaria como o currículo da prática social.

Elaborado e implantado de forma isolada, no Curso de Pedagogia, as reformas que aquele currículo propunha não atingiram diretamente as Licenciaturas.

Nestas, porém, a discussão permanecia viva e se fortificava em meio ao debate sobre a formação do profissional da educação. Nota-se com essa expressão "Profissional da Educação" que uma tendência de unificação se esboçava e que iria desembocar na idéia da docência como base comum da formação e da profissionalização do professor e do pedagogo.

Assim, o resultado desse processo de discussão já extrapolara a área do Departamento de Educação e atingiu nove cursos de sete departamentos que ofereciam Licenciatura. Coordenados pelo Departamento de Educação, que contava com o apoio da Vice-Reitoria Acadêmica, os sete departamentos elaboram a proposta curricular de 1994, também denominada Currículo de Formação de Professores.

Então, nesse processo frutífero de discussão na UCG, identifico três momentos distintos, mas complementares. No primeiro momento, acontece a discussão sobre a identidade do educador; num segundo momento, a discussão envolve a identidade, formação e a profissionalização do pedagogo; e, no terceiro momento, ela incide sobre a identidade, a formação e a valorização social e profissional do professor.

O saldo, além das tentativas de inovar os respectivos currículos, foi a tentativa de articular o saber cientifico geral, e especificamente considerado, ao saber pedagógico, e que resultasse na incorporação deste, como condição indispensável a um ensino de qualidade.

Esta era a condição necessária de todos os cursos de Licenciatura, envolvidos, inclusive a Pedagogia, que assumiu definitivamente a característica de Licenciatura, em prejuízo de outra característica que lhe era peculiar – a de bacharelado. A parte instrumental, isto é, a formação técnica de que necessitam as escolas de 1° e 2° graus ficou esvaziada.

Na Universidade Católica de Goiás, o Departamento de Educação, continua exercendo o papel reservado à formação pedagógica dos professores para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Ele oferece as disciplinas pedagógicas para alunos da Pedagogia e dos demais cursos de Licenciatura. Seus alunos, que se intitulam pedagogos, na realidade, voltam para as escolas para lecionar Português, Matemática, Ciências Naturais e Sociais. Têm o domínio das didáticas específicas, mas não possuem

o domínio dos conteúdos específicos destas áreas do saber, o que, no meu modo de ver, constitui-se em um desvio.

A formação específica do Pedagogo nesse currículo teve reduzida a carga horária de Fundamentos da Educação, disciplina responsável pela formação teórica desse profissional, sem falar das Didáticas Específicas que, por sua vez, ficaram comprimidas e condensados no 5º período do Curso.

A idéia de verticalizar o conhecimento, através da redução da carga horária, tentava suprir e aprofundar aqueles conhecimentos no semestre organizado para o curso de especialização compulsória em duas áreas: a do Pré-escolar e a da Alfabetização. Esta seria uma forma de compensar o condensamento dos conteúdos, então proposto.

Um outro componente curricular trabalha conteúdos de forma interdisciplinar que, além da abertura à cultura geral, criaria espaços para a formação do espírito universitário e os contatos com a arte e a cultura em todos os seus níveis e formas.

As possibilidades de obter duas formações ao mesmo tempo, e de formar, em quatro anos, o professor, o bacharel, o pesquisador e o especialista, nem sempre se concretizaram. Muitos não cursaram a Especialização e a formação contraditoriamente polivalente, encurtada, pretendida, inviabilizou o princípio da verticalidade.

De outro lado, a idéia do tecnicismo que fora considerado o pecado capital da formação dos pedagogos (bacharel, técnico ou especialista) de 1939 a 1969, é afugentada e substituída pela tentativa de uma formação político-social e histórico exclusiva. O currículo passa a se nuclear em três pontos extremamente importantes: no epistemológico, no científico e no político.

Essa articulação na formação do pedagogo, bem como na do professor já fora debatida por Mello (1986) quando propugnava a complementaridade entre a competência técnica e o compromisso político no ato educativo.

Villa (1997), que também reflete sobre esta questão, ao analisar as visões pessimistas e otimistas da técnica, diz que o saber fazer deve enriquecer-se com outras duas dimensões profissionais: a pessoal e a sócio-cultural "E, no tocante ao ensino, parece entender que não seja de todo lícito tornar incompatível o ético e o técnico" (p. 15).

unesp

Sob este aspecto e considerando sua posição na proposta, importa trazer um depoimento de uma professora sobre o aspecto inovador da proposta, registrado por esta pesquisa. Evidenciando a contradição contida na proposta a respondente assim se pronuncia: "Pensando na proposta, o currículo é mais conservador que inovador. É fruto de um processo de discussões que culminam num documento que prioriza mais os aspectos técnicos da formação do professor do que os aspectos que proporcionam uma formação mais crítica deste profissional" (SD1).

Tais inovações pelo menos como consideravam os autores e implantadores da proposta, provocaram, sem dúvida, reações diversas nos estudantes e professores da UCG de alguma maneira envolvidos com a proposta e sua implantação. Embora não tivesse participado da elaboração da proposta, me sentia comprometida com a implantação, o que me permitiu observar as reações de estudantes e professores a respeito.

Esta observação que eu defino como assistemática, porém continuada das reações de alunos e professores, se sustentava na leitura dos teóricos críticos de Frankfurt. Das ligações então tecidas entre os fatos observados e a leitura dos teóricos, surgiu o conceito de resistência que resolvi explorar.

Vários eram os indícios de que o fenômeno resistência formava configurações mais nítidas entre os/as alunos/as, em especial. As dificuldades em construir a Monografia como exigência curricular e a recusa de aceitar a substituição das habilitações técnicas do curso de Pedagogia criadas em 1969, pela do magistério das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, eram, na minha visão, indicadoras de que o fenômeno ocorria. Porém, sua natureza e dimensões eram desconhecidas. Por isso, era preciso descobri-las e avaliá-las.

Assim, o objeto de pesquisa de que me apropriava, aos poucos se deslocou e se ancorou no campo de estudo referente à formação de professores, com enfoque específico para o currículo de Pedagogia.

Feito este recorte, surgia o problema que recebeu a seguinte formulação: Como o/a estudante da Pedagogia está reagindo às inovações curriculares relacionadas com a forma adotada de formação do pedagogo e do professor? Como a resistência dos estudantes a essas inovações tem se manifestado e quais perspectivas de mudança, ou

unesp

melhor, de transformação de realidade, essa resistência, se ela existe, ajudou a identificar?

Tais questões envolvem diversas ações que possibilitarão trabalhar o objetivo geral que consiste na discussão das relações, inovação e resistência no contexto do processo de formação de professores, e da proposta curricular em questão, na sua prática, a fim de contribuir para sua avaliação e sua transformação em instrumento real de mudança.

Essa ação maior, por sua vez, envolve objetivos específicos, quais sejam:

- Descrever e analisar a formação dos conceitos relacionados de inovação e resistência;
- Identificar e avaliar os traços inovadores da proposta com base na representação e na avaliação dos professores e alunos do curso de Pedagogia;
- Identificar traços, formas e razões da resistência de alunos e professores em relação ao currículo de 94, manifestados na avaliação que dele fizeram os representantes dos dois segmentos;

1.2. A Opção metodológica: na mira do interdisciplinar

Se a inovação e a resistência são dois fenômenos sociais e educativos, postos em constante confronto, na prática e na teoria, se são atuantes, eles se constituem em campos de pesquisa na área das Ciências Sociais e das Ciências Humanas.

O objetivo geral propõe o estudo das relações entre os dois fenômenos do nível teórico ao nível prático; mas se tais fenômenos atuam em campos contraditórios, a preocupação aqui seria a de encontrar um nexo teórico – metodológico capaz de explicar tais relações.

Teoricamente, o caminho para encontrar este nexo foi o conceito interdisciplinar de reprodução, segundo o qual tal conceito vem sendo trabalhado tanto, pelo paradigma estrutural funcionalista como pelo paradigma das teorias críticas.

Se diferentes são os paradigmas, diferentes são as teorias sociais que elaboram, diferentes são os interesses do conhecimento que geram e, portanto, diferentes são as racionalidades que orientam a sua prática. Em conseqüência diferentes serão as metodologias de pesquisa que desenvolvem, a saber: as quantitativas que se identificam com o paradigma experimental e de uso especifico das ciências naturais e as qualitativas, construídas pelas ciências sociais e humanas, que se identificam com o paradigma crítico.

Essa distinção metodológica entre as duas pesquisas busca suas raízes na distinção teórica nascida não só da crítica recente ao positivismo e ao seu rigorismo metodológico, mas da observação da inadequação daquela metodologia à realidade social e educacional.

Esta inadequação se torna evidente na avaliação crítica que Giroux (1983) faz da abordagem experimental, quando expressa assim as suas limitações: "... ela deveria ser encarada não apenas pelos "princípios" que governam as questões que propõem, mas também pelos temas que ignora e pelas questões que não propõe" (Ludke, 1986, p. 63).

E embora a posição teórica atual tenda para a convergência entre os dois campos científicos, o das ciências naturais e o das ciências sociais, importa distingui-los destacando em especial as particularidades das Ciências Sociais e das Ciências Humanas como embasamento ao tratamento metodológico.

Demo (1988), admitindo não poder provar que o objeto social é intrinsecamente diferente do objeto natural, o que implicaria um conhecimento profundo das duas esferas, busca, como ponto de partida, algumas linhas de reflexão que permitiriam aceitar diferenças irredutíveis entre elas.

Nesta linha de raciocínio aponta como características fundamentais das Ciências Sociais:

O caráter histórico do seu objeto, que tem como marca básica "a provisoriedade processual, significando que as coisas nunca "são" definitivamente, mas "estão" em passagem, em transição. Trata-se do "vir-a-ser" do processo inacabado e inacabável, que admite sempre aperfeiçoamentos e superação". E mesmo na presença da harmonia e da institucionalização, os aspectos conflituosos predominam na realidade social pelos quais essa realidade está em constante fermentação.

unesp

A consciência histórica que possibilita ao ser humano ter consciência dos condicionamentos que atuam sobre ele e, por isso, o capacitam a intervir na história e na realidade.

A identidade entre o sujeito e o objeto pela qual o sujeito pode colocar-se no lugar do objeto, isto é, nenhum objeto é tão exterior e estranho ao indivíduo. Como tal, possibilita ao indivíduo imaginar-se como parte de si mesmo em outras circunstâncias que não aquelas em que existe.

As realidades sociais se manifestam de formas mais qualitativas, do que quantitativas, dificultando problemas de mensuração.

O caráter ideológico. Seu objetivo é intrinsecamente ideológico, enquanto significa o modo como os seres humanos interpretam suas posições políticas, seus interesses sociais, seus privilégios dentro da ficção da sociedade.

A sua imbricação com a prática, porque ao tratar os problemas sociais elas mostram não só como são pensados, mas como são vividos e vivenciados em situações concretas (p. 15-6).

Ao analisar a peculiaridade dos fenômenos sócio-educativos, Pérez – Gómez (2000) reconhece neles duas das características atribuídas por Demo (1988) aos fenômenos sociais, e lhes acrescenta uma terceira que transcrevo nesta ordem:

O caráter radicalmente inacabado desses fenômenos, em especial dos fenômenos educativos, sua dimensão criativa, auto transformadora e aberta à mudança intencional.

A dimensão semiótica que apresentam, isto é, a relação em parte indeterminada e, portanto, polissêmica entre o significante observável e o significado latente de todo fenômeno social ou educativo.

A intencionalidade com que empreende um processo de investigação educativa específico a cada esfera do conhecimento.

Desta forma, a pesquisa nas Ciências da Educação segundo o autor "não se limita a produzir um conhecimento que incremente o corpo teórico do saber pedagógico como fazem as ciências naturais. Ao contrário, o saber teórico deve se incorporar ao pedagógico".

unesp

Assim, o conhecimento pedagógico só será útil e relevante se incorporar ao pensamento e à ação dos agentes: professores/as e alunos/as. Esta é a primeira implicação de intencionalidade educativa na pesquisa.

A segunda implicação é a de que o próprio processo de investigação se transforme num meio de aprendizagem dos modos, conteúdos, resistências e possibilidades de inovação da prática na sala de aula conforme os valores que se consideram educativos". (p. 99 a 107). Isto é, esta prática se transforma e se aperfeiçoa.

Nascida da crítica rigorosa do modelo positivista da ciência, esta linha metodológica de pesquisa também chamada qualitativa, emergiu de um melhor conhecimento da especificidade das Ciências Sociais e Humanas. E surgiu em oposição à chamada pesquisa quantitativa, também ela dotada de suas peculiaridades.

O debate, porém, ficou acirrado e por isso é importante retomar, ainda que de forma sumária, os desdobramentos e as implicações que desenvolveu para o campo da pesquisa educacional desde a década de 1970.

De acordo com a análise de Santos Filho (1995, p. 14 e 15), o paradigma qualitativo – idealista, a partir da década de 1980, divide com o paradigma quantitativo-realista, a condição de paradigmas dominantes nas ciências sociais e na educação. Todavia, tal hegemonia é desafiada já no final da década de 1970, por um terceiro paradigma que se caracterizava pela inspiração neo marxista, por tratar das categorias quantidade –qualidade na perspectiva da dialética materialista.

O debate que já se instalara desde as décadas de 1920 e 1930 com a crítica dos teóricos de Frankfurt ao positivismo, ganha repercussão com a discussão da obra de Khun (1962), sobre "as estruturas das revoluções científicas", que chega às ciências humanas e à educação.

Diversas classificações paradigmáticas aparecem e algumas delas são adotadas pelos pesquisadores educacionais. De natureza temática, estas tipologias tinham como núcleo, ora os interesses humanos (Habermas, 1971), ora as principais abordagens epistemológicas (Berstein, 1976), os pressupostos sobre a natureza da sociedade e das Ciências Sociais com Morgan (1979) e, mais recentemente, a de Souza Santos (1988) e o novo paradigma do conhecimento.

Na área da pesquisa educacional, essas tipologias foram aplicadas por MacDonald (1975), e Giroux (1981,1983) ao campo das teorias do currículo; por

Zeichner (1983) ao currículo para a formação de professores. (Santos Filho, 1995, p. 37 a 52).

O ponto nevrálgico dessa discussão, porém, recaía sobre a compatibilidade ou não entre esses diferentes paradigmas, que deu origem à defesa de três teses[1]: a da diversidade incompatível, a da diversidade compatível e a da unidade ou integração das diferentes perspectivas.

Reconheço importante aprofundar a discussão destas teses, tendo em vista a sua aplicação à pesquisa qualitativa e ao estudo de caso. Todavia, por razões técnicas, vou me restringir à indicação dos critérios utilizados nessa análise, que, comumente, adotam a forma comparativa., quais sejam: a visão de mundo, a relação entre o pesquisador e o objeto, ou seja, a relação sujeito- objeto, a relação entre fatos e valores; e o objeto e o método de pesquisa.

Na conclusão do seu trabalho, Santos Filho (1995) posicionou-se em favor da tese da unidade, ao citar Cerda Gutiérez que escreve o seguinte: "Na prática da pesquisa é possível superar as aparentes contradições epistemológicas, metodológicas e operacionais entre os paradigmas quantitativos e qualitativos, valendo-se dos princípios de complexidade, coexistência, unidade dos contrários e triangulação". (p. 52 – 3).

Com a defesa da unidade, o autor supracitado vê nela o caminho para a explicação e a compreensão mais aprofundada dos fenômenos humanos que, por serem complexos, demandam ser pesquisados sob os mais diferentes ângulos e seguindo as mais variadas metodologias. Desta forma, defende para a área epistemológica e metodológica algo de que o mundo atual carece muito ao escrever que: "a tolerância e o pluralismo epistemológico justificam a não admissão de uma única r*atio* e a aceitação do pluralismo teórico – metodológico nas ciências humanas e da educação" (Santos Filho, 1995, p. 54).

1.3 Focalizando o estudo de caso

[1] Segundo Santos Filho (1995): essas três teses, são defendidas respectivamente por diferentes autores. Assim a da diversidade incompatível com Kerlinger (1975) e Lincoln e Guba (1985); a da diversidade compatível ou complementar com Campbell (1979), Goergen (1981) e Gage (1989); e a da unidade que é difundida por Walher e Evers (1988). Recentemente, aderiram a esta última tese: Chizzotti (1991); e mais relacionado ao conhecimento que à pesquisa estão – Morin (1996) e Souza Santos (1998).

unesp

Esta idéia de conseqüência e de unidade envolve, com certeza, uma nova visão de ciência e uma nova visão de metodologia de pesquisa. E traz, também, duas indagações para este trabalho a saber:

Como o Estudo de caso se situa neste contexto, uma vez que se constitui como técnica relevante nos estudos qualitativos ao lado da pesquisa participante e da pesquisa – ação e, como adere ao objeto e ao contexto da pesquisa em curso? Como resposta à primeira indagação, eu diria que, embora seja uma técnica da pesquisa qualitativa, ele também utiliza instrumentos de estatística elementar, com base no processo de indução.

Quanto á aderência ao objeto desta pesquisa, em primeiro lugar, observa-se que, habitualmente, esta técnica vem sendo utilizada pelos estudos da inovação, como o têm demonstrado Huberman (1973) e Thurler (1994); e, em segundo lugar, porque a pesquisa aqui desenvolvida se identifica mais com uma pesquisa qualitativa. Entre outros aspectos, isto ocorre porque ela trabalha uma unidade no contexto de seu ambiente natural, aborda diferentes ângulos da realidade e exige a participação dos sujeitos.

O estudo conceitual dos autores[2], cujo objetivo era verificar se ocorre a aderência do Estudo de Caso a esta pesquisa, permitiu ainda observar algumas diferenças na forma de conceituá-lo.

Neste sentido, os autores não estabelecem um consenso na definição metodológica que fazem dessa técnica porquanto a denominam ora como metodologia, ora como técnica, ora como estudo ou análise e ora como abordagem, do que resulta uma confusão conceitual e prática.

A outra diferença se refere à questão interdisciplinar trabalhada na página anterior, com relação à pertença paradigmática do estudo de caso, e que exponho a seguir.

Triviños (1987), por exemplo, coloca o estudo de caso como transitando da pesquisa quantitativa para a qualitativa, a que se mantém ligado em definitivo quando escreve: "Por isso, com o desenvolvimento da investigação qualitativa, o Estudo de

[2] O desenvolvimento do Estudo de caso veio sendo trabalhado conceitualmente na metade da década de 1970 com Goode e Hatt (1975); na década de 1980 com Lucke M. e André M (1986); Triviños (1987); na década de 1990 seus estudos se desenvolvem com Bruyne, Paul de e outros (1991); Bogdan e Silken (1994); André M (1995); Fazenda (1999) e Laville e Dionne (1999).

unesp

Caso, que estava numa situação de transição entre ambos os tipos de investigação, constitui-se numa expressão importante desta tendência nova na pesquisa educacional". (p.133).

Bruyne (1991), além de atribuir-lhe esta última característica – expressão desta nova tendência, afirma que ele pode ser utilizado pelos dois paradigmas de pesquisa numa parceria, em especial, para a coleta e o tratamento dos dados.

A razão deste fato, segundo o autor, está no caráter indutivo do estudo de caso, que ele expõe assim: para compreender o real, é preciso constantemente referir-se a ele, numa abordagem do tipo indutivo". (p. 226).

Bruyne (1991), porém, adverte para os riscos do uso do indutivo no estudo de caso, quais sejam: o dataísmo, o caráter pragmático e, também, ideológico, na manipulação dos dados, e a tendência de deixar de explorar questões mais amplas e mais profundas.

Pontos de convergência também foram identificados em todos os autores. Todos consideram o estudo de caso como uma unidade social e como uma unidade de ação, vistas como uma totalidade, como bem explicita André, M (1995) neste trecho:

> *... ao escolher uma determinada unidade e compreendê-la como unidade (...) esta não impede que (o pesquisador) esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade de ação.* (p. 31).

Admitir a possibilidade de parceria no uso do estudo de caso nos dois modelos de pesquisa exigiria mais uma distinção entre eles, qual seja a indicação da linha teórica que os sustenta. Assim, o modelo qualitativo se inspira na dialética e na hermenêutica e o modelo quantitativo, na concepção positivista de mundo. Todavia, no estudo de caso típico, esta relação não é posta como exigência.

Considero ainda significativas as indicações que Lucke, M e André, M. (1986) dão para o uso do estudo de caso na pesquisa educacional. Mais que indicações, entendo que as autoras as apontam como características do estudo de caso na pesquisa educacional, enquanto permite

- orientar a descoberta do objeto em estudo ou a ser estudado;
- enfatizar a interpretação do objeto no seu contexto;
- variar as fontes de informações;

unesp

- realizar experiências vicárias que permitam generalizações naturalísticas com base na experiência dos sujeitos;
- representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes na situação social;
- utilizar uma linguagem e uma forma acessíveis nos seus relatórios (p. 18 a 21).

Todos estes critérios, indicativos da pesquisa qualitativa não existem ou são subestimados na quantitativa, o que permite entender que a parceria não anula a especificidade de cada modelo, em especial do qualitativo.

Um outro aspecto, que considero relevante para a avaliação da pertinência da aplicação do estudo de caso a esta pesquisa, se refere às fases do processo, quais sejam: a exploratória, a delimitação do estudo, a análise sistemática dos dados, a elaboração dos relatórios e a generalização dos dados a outras situações. De uma forma mais ou menos intensa, imprecisa às vezes, o fato é que elas estão presentes nesta pesquisa.

Com esta retrospectiva sintética do Estudo de Caso nos autores, consegui identificar algumas das características desta técnica, na realidade da minha pesquisa. Duas dessas características dizem respeito ao currículo em estudo, enquanto se identifica com uma unidade social e uma unidade de ação.

Ele se caracteriza como uma unidade social, porque reúne em torno de si grupos diferentes de pessoas: diretores, um colegiado de professores, professores das disciplinas que oferece, alunos e até ex-alunos. Uma unidade social dentro de uma unidade maior, o Departamento de Educação, por sua vez, integrado ao contexto da Universidade Católica de Goiás.

Como uma unidade de ação, ele promove diversas atividades acadêmicas: ensino, pesquisa, extensão, integradas entre si não só pelas finalidades que as orientam, como pelo processo de planejamento que se desenvolve sob uma coordenação.

As outras duas características daquela técnica se relacionam à pesquisa. A primeira, porque busca retratar a realidade estudada em termos de evolução histórica do currículo do curso de Pedagogia, pontuando as inovações implantadas e avaliando-as no contexto do Departamento de Educação e até da própria universidade. Na segunda, a relação se estabelece quando a pesquisa busca captar e avaliar as diferentes

unesp

representações e os conflitos que ocorreram em relação às pretendidas inovações, à aceitação e à resistência que vêm provocando.

Se considerados os tipos de estudo de caso descritos por Bogdan e Silken (1994), estas duas características se encaixam nos estudados pelos autores, quais sejam: o histórico – organizacional e a História da Vida.

A indicação para o primeiro tipo vem da busca de informações nos documentos da Universidade, do Colegiado, relatórios anuais e atas de reuniões e do Departamento de Educação detentores dos registros de vida da instituição e do currículo em estudo.

Para o segundo tipo, embora não tenha utilizado a entrevista semi-estruturada, outros dados constantes de documentos da minha vida escolar e profissional: Histórico Escolar, diplomas e certificados, *curriculum vitae* e memorial, escrito para uma das seleções que fiz para o Doutorado. Através da memória, fui reorganizando os documentos, organizando as lembranças e articulando-os à minha prática de vida escolar e profissional. Era a pesquisadora resgatando a sua memória e com ela a memória do curso.

1.4 O/a estudante e o/a professor/a como sujeitos da pesquisa

1.4.1 O/a estudante como sujeito da pesquisa.

O grupo de estudantes que respondeu ao questionário era constituído de 168 alunos/as, distribuídos por períodos impares do curso: o III, o V e o VII. Os dados aqui descritos provêm de um formulário preenchido pelos representantes e por uma pesquisa complementar junto à Secretária do Departamento para obtenção de datas de nascimento e números de matrículas, não fornecidas pelos respondentes. A título

comparativo foi também adotado, o Perfil do Calouro de 97 a 2000, levantamento realizado pela Universidade Católica de Goiás, desde 1997.[3]

Com base nestas fontes, o perfil do estudante de Pedagogia participante desta pesquisa se configura de acordo com os seguintes critérios:

- uma população predominantemente feminina, pois a amostra contava com apenas três alunos do sexo masculino.
- uma população que se concentra em duas faixas etárias: a de jovens – adultos, dos 19 aos 24 anos, com 24,7 de índices médios, e uma faixa etária de adultos dos 25 aos mais de quarenta anos, que atinge aproximadamente, 70 pontos de média.
- Escolaridade de 1° e 2° grau realizada em escola pública estadual. A formação na escola particular é mais acentuada no 1° grau que no 2° grau, em que também o supletivo tem uma representação maior que no 1° grau.
- A escolha do curso de Pedagogia tem entre os seus critérios mais observados pelos/as aluno/as as idéias de: vocação / aptidão com 64 pontos percentuais; de conhecimento com 34 pontos percentuais e a de profissionalização com 29 pontos percentuais.
- A situação acadêmica no curso. Os respondentes pertenciam aos períodos: III, V e VI do curso; cursavam as disciplinas: Sociologia da Educação no III; Didática de Estudos Sociais e de Português no V e as Especializações referentes à Alfabetização e à Educação Infantil no VII.
- A experiência profissional do estudante, o local onde se realiza e a duração. Os alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás se caracterizam como estudantes, trabalhadores, porém há uma pequena minoria que só estuda. Sua profissão é o magistério do Ensino Fundamental e da Pré-Escola.

[3] No Perfil do Calouro – 1997-2000, não constava o levantamento referente a 1998. Os dados referentes a este ano foram baseados nos formulários de identificação aplicados neste grupo.

unesp

O grupo que estuda e trabalha se divide em dois subgrupos: o dos que trabalham 20 horas semanais e estudam 10, num percentual de 46,2; e o dos que trabalham 40 horas semanais e estudam 10 horas semanais e que atinge 63,8 pontos percentuais. Sua experiência vai de quatro a seis anos e se desenvolve em classes do Ensino Fundamental e da Pré-escola.

Sua relação com o currículo se mostra fragmentada e se restringe, na maioria dos casos, ao cumprimento da grade com vista à aquisição do diploma que lhe oportuniza o emprego, e uma certa realização pessoal. Desconhece a proposta, em termos globais.

1.4.2. O professor sujeito da pesquisa

Os participantes professores da pesquisa se constituíam em três grupos: um formado por professores, diretores e coordenadores do Departamento de Educação e coordenadores do Colegiado das Licenciaturas e estavam distribuídos de forma desigual pelas áreas básicas do Curso de Pedagogia: o de Fundamentos da Educação e a Profissionalizante.

Um segundo grupo de participantes reunia professores, coordenadores de cursos, e um Vice-Reitor e era representativo dos oito Cursos das Licenciaturas.

Um terceiro grupo, menor em número, se constituía de professores convidados do Departamento de Educação e selecionados para a entrevista pela sua condição de ex-alunos e ex-representantes estudantis. Um dos membros desse grupo ainda ocupava a função de líder estudantil à época da aplicação da entrevista.

Três características, porém, eram comuns aos dois primeiros grupos: o envolvimento com o currículo, embora em épocas diferentes, o exercício concomitante das funções administrativas de gestão e coordenação e de magistério; e, finalmente, a participação nos momentos cruciais do currículo: o diagnóstico da crise, a criação e a implantação. Por isso, denomino os participantes destes dois grupos de informadores – chaves.

Um caráter interdisciplinar também qualifica esses dois grupos, no que se refere às áreas de formação e de atuação, consequentemente, fator que considero básico na constituição do Colegiado das Licenciaturas entre outros.

Em relação à formação acadêmico – universitária e seus diferentes níveis de qualificação, os grupos acima citados apresentam uma pequena discrepância no que se refere à procura por essa qualificação. Assim, no grupo da Educação há uma tendência mais acentuada na procura da qualificação, que no segundo grupo. Tomando como base o número de Mestres e Doutores, observa-se que o grupo da Educação atinge na década de 1980 índices percentuais de 5,59 para os Mestres, e 2,15 para os Doutores. No grupo das Licenciaturas, estes índices para a amostra trabalhada não atingiram a faixa de 1 ponto percentual.

Uma característica que aproxima os dois grupos é a carga horária semanal. Todos trabalham em tempo integral de 40 horas. No grupo da Educação, a carga horária semanal integral atinge 81, 2 pontos percentuais e 12,5 pontos percentuais em tempo parcial.

Além dessas, uma outra aproximação se evidenciou entre os dois grupos – a disposição em atender à solicitação de responder ao questionário ou de dar a entrevista.

1.5 Os Procedimentos metodológicos usados na pesquisa

Na tentativa anterior de buscar aproximações metodológicas entre o estudo de caso e esta pesquisa, pude observar que vários aspectos daquela técnica estavam contemplados neste trabalho. Porém, não todos. Identifiquei também outros aspectos que esta pesquisa trabalhou e que não constam da estrutura do estudo de caso como a indicação de amostra que consta da construção e realização do questionário aplicado na primeira etapa desta pesquisa. A dimensão teórica que também é outro aspecto não cotejado no estudo de caso, e que nesta pesquisa ocupou lugar importante, senão de destaque. A razão disto se deve a uma certa originalidade da temática, inovação e resistência postos em relação num currículo.

Desta forma importa descrever não só os tipos de pesquisa utilizados, como os procedimentos com os quais qualquer pesquisa se envolve: a coleta, a análise e a interpretação dos dados.

1.5.1 Os tipos de pesquisas usados

Os procedimentos de uma pesquisa, de um modo geral, estão relacionados aos tipos de pesquisa. Por isso, a compreensão dos primeiros e sua descrição exige a caracterização dos segundos, isto é, dos tipos de pesquisa documental e da pesquisa prática.

A pesquisa bibliográfica ocupou, nesta pesquisa, espaço considerável e significativo na construção do acesso ao referencial teórico, dada a complexidade da temática envolvida, a inovação e a resistência a serem pesquisados em relação ao currículo em vigor.

Como participante imprescindível à construção desse referencial, a pesquisa bibliográfica se aproxima bastante da pesquisa teórica que, segundo Demo (1998), utiliza quatro procedimentos, quais sejam:

> *O domínio dos clássicos de determinada disciplina, o conhecimento criativo dos clássicos; o domínio da bibliografia fundamental que permite a quem a lê, o domínio da produção existente; e a verve crítica através da qual se instala a discussão aberta como caminho básico ao conhecimento científico.* (p. 23-4).

Esta descrição de Demo (1998), que já tem um significado intrínseco pela posição que atribui à pesquisa bibliográfica, me permitiu fazer uma avaliação segura dos procedimentos que adotei. Ao mesmo tempo em que observo uma utilização de todos eles, na pesquisa, verifico que o domínio da literatura, se evidencia em relação aos dois conceitos em estudo: inovação e resistência. No campo de estudo da resistência porém, a leitura dos clássicos foi a tônica em especial na reconstrução do conceito.

Com o escopo específico de explorar as fontes bibliográficas (livros, teses, revistas científicas, boletins e relatórios de pesquisa), a pesquisa do mesmo nome se

desenvolveu por meio de um processo longo, demorado e ininterrupto. Neste trabalho, ela se realizou nos seguintes passos: levantamento bibliográfico, leitura seletiva das fontes bibliográficas tendo em vista sua adequação à problemática e à temática, leitura textual, temática e interpretativa das fontes relacionadas, o fichamento e resumo das informações e, finalmente, a documentação e a análise das informações. Esse processo, claro que, como todo e qualquer processo de pesquisa bibliográfica, permitiu-me a incorporação das informações que considerava necessárias ao amadurecimento das idéias, e à verificação de sua aderência ou não ao problema.

A análise se realizou no cruzamento das idéias dos autores através de uma leitura feita no sentido vertical, depois horizontal e, por último, na diagonal. Isto sem contar o caráter intermitente das leituras retomadas para esclarecimento de seu significado e alegação ao problema da pesquisa independentemente do processo de citação. Um outro procedimento, sobretudo para a inovação, foi seguir a trilha dos autores lidos que remetiam às fontes primárias, o que me permitia relacionar clássicos, seus críticos e comentadores, reconstruindo a temática no tempo.

Paralelamente à pesquisa bibliográfica desenvolvi a pesquisa documental que, assemelhando-se à pesquisa bibliográfica no que se refere à seqüência dos passos, dela se diferenciou pela natureza das fontes como descreve Gil A. C (1989):

> *Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento científico ou que podem ainda ser elaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.* (p. 73).

Nesta pesquisa, constaram como fontes documentais: os projetos dos referidos currículo (1985 e 1994) e suas respectivas grades, os documentos da Universidade Católica de Goiás; levantamento de pesquisa como o Perfil do Calouro da UCG[4] de 1997 a 2001, e outros relatos de pesquisa como o da Unicamp (1965 e 1980) e o do Conselho de Reitores (CRUB, 1975).

Os materiais documentais, além de oferecerem subsídios valiosos à analise do currículo em estudo, contribuíram de certa forma para recompor a história do currículo nesta Universidade.

[4] A sigla UCG significa Universidade Católica de Goiás.

unesp

O Perfil do Calouro da UCG de 1997 a 2001 permitiu comparar os dados obtidos neste levantamento semestre a semestre, com os obtidos sobre a realidade sócio-cultural dos/as alunos/as da Pedagogia que participaram da amostra. Tendo como sujeito/objeto o/a aluno/a da Pedagogia, outros relatórios foram estudados na tentativa de caracterizar a realidade desta população. A dificuldade maior foi encontrar dados consistentes que revelassem a realidade desse /a estudante na segunda metade do século XX.

Em decorrência disso, posso afirmar que realizei também uma pesquisa descritiva com o objetivo primordial de descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre as variáveis" (Gil, 1989 p. 45). Incluem-se, neste grupo, as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população, o que ocorreu especificamente com os aspectos inovadores do currículo em estudo. Tal característica também é reconhecida pela pesquisa de que falei acima.

Feita a ponte, passo à pesquisa de campo. Ela apresenta características ao mesmo tempo de pesquisa exploratória e descritiva, quanto ao material obtido nas entrevistas e no questionário, ricos em descrições de pessoas, situações e acontecimentos.

Na esteira de Demo (1988), identifico, na realização desta pesquisa, aspectos de uma pesquisa metodológica, aquela que não se refere somente à realidade, mas aos instrumentos usados na sua captação e manipulação. Creio que a exercitei a partir do momento em que discuti não só a especificidade da pesquisa nas ciências sociais e humanas com Pérez – Gómez (1997). Mas não só ai. A exercitei ainda discutindo a parceria relativa entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa e a propriedade do estudo de caso como técnica adequada para explicar as relações entre inovação e resistência, evidenciadas na realidade do currículo.

Posso dizer que realizei ainda uma pesquisa prática que, na visão de Demo (1988), se realiza através do teste prático de possíveis idéias ou posições teóricas. Creio que tal intento se realizou sobejamente com as entrevistas e de forma mais limitada, com o uso do questionário.

Essa forma menos demarcada e mais interativa e que implica, às vezes, aproximar pesquisas diferentes quanto ao seu objeto e ao seu fazer, evidencia a

complexidade do estudo e ou trabalho metodológico, e por isso, justifica seu método interdisciplinar.

1.5.2 A Coleta de dados: os instrumentos

Ao lado das formas de desvendar a realidade, principal objetivo da pesquisa, e que descrevi nas últimas páginas, é importante destacar a observação como o método mais adequado para investigar um determinado problema e a realidade a ele pertinente.

Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação na pesquisa educacional de linhagem qualitativa, possibilita ao pesquisador olhar de perto o problema pesquisado.

A observação, todavia, está sujeita aos problemas colocados pela subjetividade humana que variam de pessoa para pessoa de acordo com a história pessoal e, principalmente, a bagagem cultural que conseguiu amealhar. Em decorrência disto, seus interesses divergem, bem como as percepções que formam sobre a realidade e o problema que se propõe estudar.

Para se transformar num instrumento válido e fidedigno de investigação, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Por isso, deve ser planejada com antecedência quanto ao "que" e ao "como" observar.

Ludke M. e André, M (1986) propõem como principais passos: a delimitação do objeto de estudo, a definição clara do foco de investigação, sua configuração espaço-temporal e, por fim, a definição do grau de participação do observador (p. 26).

Nesta pesquisa, não fiz observação do campo propriamente. Ela ocorreu sim, mas de forma assistemática e descontínua: a presença em algumas reuniões do Departamento de Educação e a escuta das observações dos alunos/as e ou dos professores/as feitas aleatoriamente, na sala de aula ou fora dela.

No momento, meu intuito é o de descrever a coleta de dados que realizei e que considero uma das formas de fazer a observação do problema. Ela é um passo

importante de qualquer pesquisa prática, descritiva ou empírica, na observação do problema, ainda que se diferencie em cada uma delas.

1.5.2.1 Os Instrumentos de pesquisa utilizados: o questionário

A coleta de dados, nesta pesquisa, se realizava através dos instrumentos: dois questionários acompanhados por dois formulários e uma série de entrevistas; ao todo dezessete. Os questionários foram aplicadas nos alunos do Curso de Pedagogia e o outro estava endereçado aos professores que lecionavam, à ocasião no Departamento de Educação da UCG.

Introduzido por uma carta de intenções da pesquisadora, o primeiro questionário, o dos/as alunos/as se propunha coletar informações sobre os fatores inovação e resistência no currículo em estudo. De modo específico, o que ele se propunha era captar não só a percepção do/a aluno/a respondente a respeito, bem como a percepção que ele/a tinha da percepção dos colegas de período e de grupo.

Com a carta de intenções, a pesquisadora tinha três propósitos: obter as informações necessárias, levantar e incorporar, na sua tese, os conhecimentos que os discentes tivessem construído acerca do seu currículo. E, ainda, ser o porta - voz das aspirações e interesses desses/as estudantes, com relação às melhorias do currículo e do curso.

Constituído de cinco questões fechadas e abertas (anexo I) o referido questionário pretendia avaliar a percepção dos estudantes sobre os traços inovadores que o currículo encerrava e também os traços de resistência a eles dirigidos. Assim, este instrumento trabalhava a resistência nos seguintes aspectos: os indicadores da resistência para os estudantes, caso a notassem; os aspectos do currículo por ela atingidos e as circunstâncias em que eram, por eles, observadas; as atitudes com que as demonstravam e as razões com que as justificavam. E, finalmente, neste contexto, como o referido currículo interferia no cotidiano escolar desses/as estudantes.

Desta forma, o questionário foi aplicado em 168 alunos/as de três períodos do curso: no terceiro, que marca o auge das disciplinas de Fundamentos; no sexto, que introduz a parte profissionalizante do curso, com as Didáticas Específicas e a Monografia; e, no sétimo período, marcado pelo ingresso do/a aluno/a no Estágio Supervisionado e na Prática do Ensino e, com eles, o término da Graduação.

A aplicação trouxe algumas dificuldades que se referem à época em que o questionário foi aplicado, as últimas semanas do semestre 2001/1; à compreensão de alguns itens do formulário que o antecedia, como as diferentes denominações dos cursos de 2º grau que trazia, ao significado de expressões como *cotidiano escolar.*

Estas dificuldades exigiram a intervenção da pesquisadora em vários momentos da aplicação. Quanto à codificação dos dados, a dificuldade dizia respeito à articulação entre as questões de nº 4 e de nº 5. A resposta negativa, à existência de resistência, levou o aluno a deixar de responder às questões seguintes constituídas de três subdivisões. Desta forma, muitas informações se perderam, devido ao grande índice de abstenção na quarta questão.

Ainda na aplicação, observei que, mesmo aceitando responder ao questionário, apesar de toda estimulação que receberam da pesquisadora, os alunos demonstravam uma certa descrença em fazê-lo. Minha leitura de tal atitude se deveu à falta de familiaridade entre a pesquisadora e o grupo. Porém, em dois questionários, encontrei palavras de estímulo para prosseguir na pesquisa. A minha leitura desta atitude dos alunos teve duplo significado. Poderia significar uma forma de cooperação, ou uma demonstração gratificante da importância dos trabalhos a realizar, ou uma maneira de se sentir representado.

O questionário dos professores foi entregue a 30 docentes do quadro efetivo do Departamento de Educação e a um docente do Curso de Letras. (Anexo II).

A escolha dos respondentes desta amostra se orientou pelo critério representatividade por áreas de disciplinas, a fim de obter uma visão interdisciplinar do problema investigado.

Constituído por 10 questões, das quais oito eram abertas, o questionário do docente objetivava enriquecer a pesquisa com os conhecimentos que o docente possa ter construído no processo de elaboração, implantação e execução da proposta. O questionário ainda objetivava perceber a visão docente das relações que se estabeleciam



entre o currículo e o ensino, bem como a reação discente por ele observada ao longo de sua execução.

Embora apenas tenha recebido 15 questionários respondidos, dos 30 enviados, considero ainda exitosa a aplicação. O *locus* desta aplicação foi uma reunião de Congregação do Departamento de Educação da Universidade.

Na avaliação dos questionários, observei que dois deles não viam possibilidade de o professor avaliar a relação currículo/cotidiano escolar, parecendo indicar que o professor nada tinha a ver com isto.

1.5.2.2 Os Instrumentos utilizados na pesquisa: a entrevista

A entrevista define-se como uma técnica em que o pesquisador se apresenta frente a frente com o investigado e lhe formula perguntas com o objetivo de obter dados que interessam à investigação em curso. Ela é uma técnica de interação social e, por isso, é a mais utilizada no âmbito das ciências sociais e também na Educação. A maioria dos autores lhe dá importância capital no desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas do século XX.

Entre as vantagens que a entrevista apresenta, gostaria de citar duas: 1) a diversidade dos aspectos abordados, o que permite ao entrevistador uma visão mais completa do fenômeno estudado; e 2) a profundidade do comportamento humano que ela permite observar através das informações, obtidas.

Entre as limitações, os autores destacam o desinteresse dos entrevistados em responder às perguntas; a propensão a fornecerem respostas falsas determinadas por razões conscientes ou inconscientes; a inviabilidade do entrevistado para responder ás perguntas por problemas de linguagem e ou psicológicos; as influências exercidas pelo entrevistador; e o custo de sua aplicação.

Essas e outras limitações, observei-as ao realizar a entrevista, quais sejam: desvios do teor das perguntas, às vezes difíceis de reconduzir; informações falhas por falta de conhecimento ou de envolvimento suficiente com o currículo.

unesp

O processo de realização das entrevistas constou de três momentos: o da aplicação, o da transcrição e o da codificação.

O processo de escolha dos entrevistados se orientou por vários critérios: o envolvimento do entrevistado com a elaboração do projeto; o fato de ocupar funções administrativas à época; ser membro do colegiado e, finalmente, estar interessado na proposta.

Os entrevistados pertenciam aos cursos envolvidos com o currículo das Licenciaturas: História, Geografia e Ciências Sociais com quatro representantes; Lingüística, Literatura, Física, Filosofia e a Psicologia da Educação, todos com apenas um representante. E, finalmente, a Pedagogia, com seis representantes.

Num total de 17 entrevistas, todas foram aplicadas pela pesquisadora, por considerar importante os seguintes fatores: a interação social que daí resultaria, a captação das idéias e a visão dos entrevistados, bem como os comportamentos que as acompanhavam.

Pelo mesmo motivo realizei a transcrição das entrevistas, o que ocorria imediatamente após a sua realização. O objetivo era não perder o fio do pensamento exposto de forma oral e que era necessário analisar. A codificação se processou após a conclusão de todas as entrevistas e resultou de três leituras: a leitura vertical, que lia as informações obtidas com as respostas de cada entrevistado/a a cada uma das seis questões. Essa leitura permitiu observar as especificidades de cada entrevistado e do curso que representava; a leitura horizontal pela qual foi feita a leitura de questão por questão e que permitiu levantar as idéias convergentes e divergentes. Uma terceira leitura, feita em diagonal permitia destacar a visão do especialista para cada questão abordada na entrevista, a esta leitura, creio poder denominá-la de leitura interdisciplinar. O objetivo deste processo tríplice de leitura seria o levantamento das categorias da análise, reunidas num relatório construído após cada leitura.

Após digitadas, as entrevistas foram devolvidas aos autores sujeitos da pesquisa, para a devida conferencia. Nesta devolutiva indiquei os trechos utilizados no texto da tese. Para os trechos que considerei polêmicos, solicitei aos autores, pessoalmente, a busca de um consenso.

unesp

Um terceiro grupo de entrevistados participou do processo. Reduzido em número, ele se constituía de professores convidados, dois deles e, de funcionários da instituição, outros dois.[5]

Para concluir esta descrição, é importante deixar claro que o propósito dessa configuração era o confronto e a complementação das informações obtidas sobre o currículo em estudo.

1.6 A Análise de dados: reconstruindo e apresentando as informações coletadas

Os dois gerúndios utilizados no subtítulo deste item são indicativos da dupla função desta importante fase da pesquisa, a análise de dados.

Sintetizam também a visão quase consensual de autores como: Guba e Lincoln (1981) em quem se baseiam Ludke, M e André, M. (1986); Bogdan, R. e Silken, S (1994) e Laville, C e Dionne, J (1999). Destas duplas, as duas primeiras e a quarta lhe atribuem de forma explícita a função de reconstrução das informações obtidas. A terceira a resume em três verbos: *organizar, compreender* e *decidir* sobre o que apresentar aos outros do que encontrou. Assim como a idéia de reconstrução, no meu modo de ver, inclui a organização e a compreensão e dá um sentido mais dinâmico de um processo criativo, o termo foi escolhido para designar a função da análise de dados.

Além de explicitar o objetivo de análise de dados, considero importante antes de aplicá-la, ou descrever a aplicação que dela fiz, mostrar a sua posição no processo da pesquisa. Embora, em termos metodológicos, se coloque no final do processo de investigação, a análise de dados acompanha de forma mais ou menos intensa, de forma mais ou definida todas as suas etapas. Ela é imprescindível a qualquer pesquisa que se queira completa e consistente. Por isso mesmo, ela envolve todos os modelos de pesquisa, o quantitativo e o qualitativo, todos os tipos de pesquisa (bibliográfica, empírica e de campo) e todos os passos de qualquer processo de

---

[5] Para ampliar as informações sobre os sujeitos da pesquisa conferir item 141, sito às páginas 14 e 15 deste relatório.

unesp

pesquisa. Porém, para se efetivar e ser eficiente precisa articular-se: aos propósitos da pesquisa, ao quadro teórico e à coleta de dados.

Em relação aos propósitos, ela faz o elo entre as intenções da proposta e os resultados obtidos. Com relação ao quadro teórico, ela estabelece o confronto teoria e empíria, dando, assim, origem a novas concepções e, conseqüentemente, a novos focos de interesse e até novas linhas de pesquisa.

Com a coleta de dados, estabelece-se uma relação de busca baseada na reciprocidade, enquanto busca respostas às indagações do pesquisador. Esta relação se evidencia sobretudo na abordagem qualitativa em que pode assumir vários estilos. Destes, dois são mais conhecidos e discutidos em termos de conveniência.

Assim, ela pode acontecer de forma concomitante à coleta de dados e fica pronta ao final da pesquisa. E, também, pode sucedê-la. No caso específico desta pesquisa, a análise de dados sucedeu à coleta e aconteceu em dois momentos específicos e separados no tempo: o dos questionários e o das entrevistas.

Isto sem falar na articulação que estabelece com a interpretação que quase ocorre de forma concomitante.

Com estas considerações, importa apresentar uma definição operacional, enunciativa das atividades, procedimentos da análise de dados, tal como Bogdan, R e Silken, S (1994) descrevem:

> *a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, a divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido, e a decisão sobre o que deve ser transmitido aos outros.* (p.201).

Com base neste conjunto de informações, descrevo os procedimentos da análise de dados que utilizei nesta pesquisa, e que variam de acordo com os instrumentos utilizados.

Para os formulários (2) e para as questões fechadas dos questionários (2), os instrumentos de análise adotados foram matrizes coletoras de dados e informações (usadas também para a parte discursiva das questões abertas ou semi-abertas) seguidos de tabelas e gráficos estatísticos. Computados pela freqüência e percentagem, esses dados quantitativos eram expressos de forma numérica.

unesp

As questões semi-abertas e que exigiam uma avaliação quantitativa, mas também uma avaliação qualitativa, porque exigiam uma justificativa, estavam sujeitas, nesta segunda dimensão à análise de conteúdo.

Por exemplo, a questão nº 1, que era idêntica nos dois questionários, o do docente e o do discente, enquanto indaga sobre o caráter inovador do currículo exigiu três tipos de resposta: SIM, NÃO e EM PARTE, de acordo com a visão do respondente. Neste caso, as respostas que eram quantificáveis receberam tratamento estatístico. Porém, a cada uma destas categorias correspondia uma justificativa que trazia idéias recorrentes, isto é, as que ocorriam com uma certa regularidade, e as diferentes, ou emergentes. Do primeiro grupo, o das idéias recorrentes surgiu o conjunto inicial de categorias.

Em seguida a este levantamento, um paralelo foi desenvolvido entre o conjunto de categorias levantadas nos dois questionários, o que possibilitou conhecer a visão discente e docente e observar no que convergiam ou divergiam.

Desta forma, pude avaliar os dois conjuntos de categorias, e observar a presença de critérios como o de homogeneidade interna (isto é, se há coerência entre o conceito obtido na categoria e os itens nele incluídos, e a heterogeneidade externa (diferenças claras entre as categorias) Ludke, M e André M (1986, p. 43).

Este procedimento propiciou ainda aprofundar e enriquecer as informações, ao estabelecer relações entre a visão do/a aluno e do professor, e entre as categorias e o quadro teórico.

Para as entrevistas, o procedimento foi similar, porém com alguma discrepância no levantamento das categorias o que ocorreu após a realização das três leituras a vertical, a horizontal e a que chamei de leitura diagonal descritas na coleta de dados (p.24).

O levantamento das categorias neste processo não se desviou muito do feito anteriormente, porém se orientou, mais especificamente, pela visão de Laville, C e Dionne, J. (1999, p. 214).

O recorte das categorias foi feito simultaneamente pelo levantamento simultâneo das estruturas sintáticas lexicais (palavras e expressões); gramaticais (frases e orações) e por temas em que ocorre a concentração do conceito ou das relações entre os conceitos. No caso dos temas, o levantamento das categorias se mostrou mais rico,



porquanto propícia uma melhor compreensão das mensagens. Eles podem ainda se apresentar com posição central nos textos das falas ou podem delas aflorar. Seriam os termos emergentes de que falavam Ludke[6], M e André, M. (1986, p. 43).

Agrupados, os temas podem receber tratamento estatístico, com base na freqüência com que aparecem nas falas, ou pela duração em minutos, que apresentam nas gravações. No caso desta pesquisa, considerei o número de parágrafos usados para expressá-los.

A avaliação destas unidades de classificação foi realizada em relação ao quadro teórico ou por partes dele e aos objetivos propostos com vistas ao seu enriquecimento e aprofundamento. Um novo cruzamento se mostra necessário. E me refiro ao cruzamento das informações entre as categorias levantadas nos questionários ou nas entrevistas.

[6] As 17 entrevistas aplicadas transcritas (16) renderam um total de 177 páginas digitadas. Cada entrevista rendeu em média 12 páginas.

Capítulo 2

O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS DE 1939 A 1994: DO PEDAGOGO-PROFESSOR AO PROFESSOR-PEDAGOGO

O propósito de descrever e avaliar o currículo da Pedagogia no contexto da proposta curricular das Licenciaturas de 1994 exige fazer uma retrospectiva histórica da tradição, que já completa sete décadas, desse curso e de seu currículo. Porém, fazer uma abordagem com base na história e na jurisprudência das leis educacionais me levaria a utilizar enfoques já perfilados por Chaves (1981) e Silva (1999), sobretudo esta, cujo objeto de análise recai sobre o curso e sua histórica falta de identidade.

Por isso, ao tomar essa iniciativa pensei em utilizar uma abordagem tridimensional que tentasse articular três aspectos da trajetória do currículo da Pedagogia: 1) o da realidade sociocultural e política, em cujo contexto os currículos emergiram; 2) a constituição desses currículos tendo em vista os propósitos da legislação, o profissional a ser formado e suas relações com a inovação: se inovam e no que inovam; 3) a minha experiência acadêmico-profissional em relação a cada um deles.

Seriam assim três formas de fazer uma abordagem histórica, uma vez que estariam presentes: o foco realidade sócio-educacional, o foco documental e o foco pessoal, de alguém que vivenciou as diferentes fases desse currículo.

unesp

Portanto, ao fazer esta tríplice leitura, ou a leitura do currículo em três momentos: o da realidade, o da legislação e o da experiência, tornarei possível semelhanças e, ou dissemelhanças entre os outorgados e os reformulados a partir do debate nacional provocado pelo Movimento de Reformulação da Formação do Educador.

Inicio, pois, a minha leitura pelo foco menor, o da minha experiência nas suas relações com os currículos, nas inferências feitas ao longo dos anos sobre a realidade do curso, registradas na memória e assim estabelecer relações com a legislação e com a realidade. Desta forma, entendo ser importante fazer inserção histórica da minha realidade com a realidade do curso. Será a oportunidade de fazer uma leitura reflexiva da minha experiência e prática profissionais, individualmente consideradas, propiciando, talvez, aos que me lerem a possibilidade de avaliar a realidade desses currículos.

Com essas três leituras, busco, pois, ressignificar[7] o sentido da profissão de pedagoga e do curso de Pedagogia. O primeiro saldo já foi obtido: a percepção da presença de uma relação concreta, real, entre a minha história profissional, a história do Curso e a do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás. Que outros saldos se podem obter com essas leituras? Ou elas apenas provocaram um trabalho de memória oral, vivenciado numa experiência ao mesmo tempo, recente e remota com esses currículos? Ou isso provocaria a lembrança de uma evolução pela qual o curso passou, transitando de uma experiência que enfatizava a competência técnica para uma outra que valoriza mais o compromisso político?

O saldo geral seria o desaparecimento do Curso de Pedagogia *stricto sensu*, ou a emergência de um curso novo, ressignificado e com posição eqüidistante dos demais cursos da graduação, inclusive do bacharelado.

De qualquer modo, com este capítulo, eu estaria retomando a formação do profissional da Educação, e, portanto, suas relações com a Licenciatura.

Mais uma questão se coloca ainda sobre a validade desta abordagem. Em que sentido ela serviria para descrever, analisar a realidade do currículo de 1994, então, objeto de estudo desta tese?

---

[7] O termo ressignificação, hoje, vulgarizado em quase todas as áreas do conhecimento, remonta às novas configurações dos Professores de Didática (Veiga, 1989) sobre que Pimenta (1993), em texto apresentado ao VI ENDIPE, tece algumas considerações sobre as propostas de Ensino em Didática então emergentes.

unesp

2.1 O Currículo de 1939 – a primeira regulamentação da pedagogia[8]: o bacharel

Como vetor importante da minha formação pessoal e profissional, o curso de Pedagogia dividiu, com a formação religiosa, não só o tempo e o espaço, mas as minhas inquietações diante da vida, do conhecimento e do futuro.

No currículo de 1939, me formei como bacharel em Pedagogia, tal como estabelecia o decreto-lei de nº. 1.190, de 04 de abril de 1939, que, segundo Silva (1999), não apresentava elementos suficientes para a caracterização desse profissional. Todavia, ao citar os artigos 1, alínea *a* e o 51, alínea *c*, que regulamentam a finalidade do curso e a diplomação do concluinte, a autora destaca, em relação ao primeiro item, a finalidade e, conseqüentemente, a função do curso, que era conferida pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil aos demais bacharéis, qual seja: "preparar trabalhadores intelectuais de ordem desinteressada e técnica". E, para o segundo, a diplomação: o art. 51, reza o seguinte: "A diplomação será feita para preencher cargos técnicos do Ministério da Educação". A referência aos cargos técnicos do MEC, que marcou a história e a identidade desse profissional, não traz explicitações no texto, daí porque muitos o consideram com identidade nebulosa.

Historicamente, a primeira regulamentação da Pedagogia emergiu do Movimento de Reconstrução Social do país, na educação, que se manifestou no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932. Libâneo (2000) analisa a questão dessa origem sob o ponto de vista de mudanças de caráter epistemológico que ocorreram na história da educação brasileira no contexto das décadas de 20 e de 30, e que seriam as seguintes:

> *Até os anos 20 não se punha em questão a existência de uma ciência pedagógica, à época fortemente influenciada pela Pedagogia católica e herbatiana (...)", e "a idéia de uma ciência unitária, reunindo em torno de si as chamadas ciências auxiliares da educação, começa a perder espaço com o movimento da Escola Nova, de inspiração norte-americana, que vai tomando conta, nos anos 30 de uma elite intelectual de educadores brasileiros* (p. 39).

[8] A primeira regulamentação do Curso de Pedagogia foi efetivada pelo Dec. Lei de nº. 1.190 de 04 de abril de 1939.

unesp

Uma concepção valorativa de educação estava sendo substituída pela concepção imanentista de Dewey. Ou, dito de outra forma, a ciência pedagógica cedia lugar a uma Ciência da Educação.

O currículo de 1939 propunha, então, a formação do bacharel em um curso seriado com a duração de três anos. Caso quisesse ser diplomado para lecionar, o pedagogo deveria fazer o Curso de Didática, num quarto ano. Era o esquema 3 + 1, que revela claramente, de um lado, a concepção de um Pedagogo não professor, e, de outro, a tendência à sua configuração como técnico. Porém, está lançada a base para a polarização que iria caracterizar a relação pedagogo-professor.

Como estudante de Pedagogia[9], estava envolvida numa conjuntura de fatores que cercavam, ora o curso, ora a minha vida de iniciante e circulava em dois mundos diferentes, que, ao mesmo tempo, me traziam surpresas, dificuldades, e constantes experiências de adaptação. Os impactos que sofri eram de ordem cultural, social e acadêmica.

O convívio com uma sociedade e uma cultura mais evoluídas que aquela de onde eu viera, ao mesmo tempo que despertava em mim uma curiosidade enorme, me inibia e criava dificuldades de comunicação e de aprendizagem. A começar pelo Vestibular.

Porta de entrada no Ensino Superior, o Vestibular foi para mim um desafio do qual me sai bem, pois obtive aprovação com média nove. Seu caráter, ao mesmo tempo, propedêutico e introdutório se refletia nas disciplinas em que se propunha avaliar os candidatos. Duas delas eram conhecidas: História e Português e as duas outras, Lógica Formal e Psicologia Racional eram totalmente desconhecidas para mim. O candidato se preparava sozinho, utilizando como recursos, sua capacidade de compreensão e de assimilação, bem como de memorização. Assim, não só eu estava aprovada, mas também o meu curso secundário, o Normal Regional instituído pela Reforma Campos de 1931.

O mundo acadêmico da época era marcado pela passagem do paradigma essencialista para o paradigma existencialista. Naquele, o homem era

---

[9] Iniciei o curso em 1951 e me formei em 1955, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino, Uberaba, MG. Na década de 50, conhecida como a década dos "Anos Dourados" alguns fatos ficaram marcados na minha memória, uns por influência da imprensa, que era mínima, outros por influência da Literatura. Nesse caso, a euforia do desenvolvimento, sintetizada na "Marcha para Oeste" e concretizada pela mudança da capital federal para Brasília por Juscelino Kubitschek (1956-1961), o suicídio de Getúlio Vargas (1954) e as influências do existencialismo que evidentemente atuaram em muitos aspectos da realidade estudantil. Li com entusiasmo a Marcha para Oeste de Cassiano Ricardo e sentia as influências do existencialismo na vida cultural.

unesp

visto apenas como essência, neste ele é na sua existência concreta. O "penso, logo existo" de Descartes, é substituído pelo "existo, logo penso" de Sartre, que mostra o ser humano como o construtor de sua existência. A "liberdade situada" vai repercutir mais nas décadas de 1960 e 1970.

A liberação sexual e a revolta, em especial a estudantil, evidenciam essa influência na harmonia da década de 60.

Promovida, passei a cursar disciplinas novas na sua maioria e que trabalhavam mais conteúdos específicos da disciplina do que conteúdos pedagógicos. Dentre elas se destacavam: Complementos de Matemática, que ministrava conteúdos de Aritmética, Geometria, nas quais eu tinha um domínio razoavelmente bom e, Trigonometria, na qual eu estava sendo iniciada com relativa dificuldade. A outra disciplina era Psicologia Educacional, que ocupava o nosso tempo de sala de aula, com aplicação de testes psicológicos. Pela minha avaliação, a preocupação era mais técnica, que conteudística, e menos ainda de se conhecer os resultados dessas aplicações. A minha avaliação destas disciplinas é que, além de se orientarem por uma dimensão técnica de formação, pareciam estar sob o efeito da transição da pedagogia valorativa para a imanentista, a que Libâneo (2000) se referira.

Uma nova sistemática de estudo, a pesquisa bibliográfica, deveria ser cultivada; era cobrada, mas a aprendizagem de como realizá-la era responsabilidade do(a) aluno(a). Também eram raros os exemplares para a consulta, e muitos deles eram editados em língua estrangeira, quase sempre a francesa. Eu a havia cursado no secundário.

A perspectiva da profissão que era passada não girava em torno dos altos cargos do MEC, como estabelecia o decreto. O horizonte profissional que para mim se vislumbrava, sobretudo do ângulo de uma faculdade isolada, católica, era o de uma certa fixidez de perspectivas restritas ao contexto escolar das obras da congregação. A preocupação, então, era de formar professores qualificados para atuar em duas frentes: na pastoral, no meu caso, e, no ensino primário e secundário. Nesse aspecto, percebo uma relação com o que Nóvoa (1987, 1991) observa ao caracterizar a construção do corpo de saberes e do corpo de normas docentes, remontando-a ao processo mediador da Igreja e do Estado. No meu caso, a influência da Igreja foi sobremaneira maior, o que me colocou sempre aberta à absorção de outras influências que não a dela com a

finalidade de dar um caráter mais pluralista e democrático ao meu ser e fazer profissionais.

O Decreto-Lei de nº. 1.190/31, porém, abria espaço para que o pedagogo pudesse optar pela Licenciatura[10], correlacionando esta opção à realização do Curso de Didática, estabelecido para formação dos professores. Neste caso, o interessado assumiria duas funções: a de pedagogo e a de licenciado. Era o Esquema 3 + 1. Nele me encaixei perfeitamente e obtive diplomação dupla. Reconhecidos os diplomas, pois eram dois, e registrados no MEC, foi-me conferido o direito de lecionar: Matemática de 5ª a 8ª séries do então ginásio, História do Brasil e Geral também no ginásio e Filosofia no secundário, inclusive no Curso Normal. Igualmente, me era facultado lecionar todas as disciplinas do currículo do Curso Normal, nas quais me habilitara.

2.2 O Currículo de 1962 e a segunda regulamentação do curso de pedagogia: o técnico em educação

Se a primeira regulamentação emergiu oficialmente da Reforma Campos (1931) ela mesma alimentada na virada que a Pedagogia sofreu com o movimento da Escola Nova e, sob o aquecimento da Iª CBE, a segunda, a de 1962 foi gerada no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº. 4.024/61, então aprovada pelo Congresso Nacional.

Tal como se observa no caso da primeira regulamentação, que praticamente é implantada em 1940, cujo currículo reflete as idéias e influências da década de 1920 e 1930, a de 1962 vai refletir não só o contexto social e político e o pensamento educacional das décadas de 1940, 1950 mas também outras influências remanescentes.

Apesar da turbulência que a década de sessenta viveu, pode-se considerá-la uma sementeira de muitas inovações, sobretudo as de ordem tecnológica (computadores, cibernética, que propiciavam a corrida espacial), e as mudanças sociais no comportamento da juventude, em especial os

[10] Ver referência de Nóvoa (1991) e a instituição da licença para o professor.

movimentos feministas, da igualdade de direitos, da preocupação ecológica entre outros, que tomaram corpo na segunda metade do século XX. Por isso, antes de refletir sobre o currículo de 1962, importa fazer uma rápida síntese das mudanças ocorridas nessa década.

Conhecida como a década dos "anos rebeldes", os anos sessenta foram marcados pela emergência do "poder jovem", as referências constantes ao conflito de Gerações, da oposição jovem-adulto, que, ganhando ares de arena política, invadiu a família, os *campi* universitários, a música, as manifestações de rua, a cultura do corpo e os movimentos formais que iriam se constituir como tais no final da década de 1970 e na de 1980. Tal como observa Carmo (2000), essa geração reforçava a existência de um espaço jovem. O que marcava este movimento de rebelião estudantil era a sua originalidade ao abrir novas formas de lutas políticas e a utilização de uma linguagem crítica, que atingiu a própria instituição universitária; o predomínio de uma racionalidade científica que contribuíra para a geração da bomba atômica e a máquina da guerra, e até a sociedade de consumo criada pelo capitalismo.

A educação, ela mesma, e a instituição universitária sofreram contestações enquanto voltadas para a formação de quadros ajustados à máquina social e empresarial.

A dimensão cultural também teve sua participação e era ativada por uma produção cultural brasileira, que gravitava, não sem convulsões, entre dois pólos da realidade – a cultura nacional (Bossa Nova, Tropicália, Cinema Novo e os Centros de Cultura Popular, que, juntamente com a UNE, deram origem ao MPB) de um lado e, de outro, à cultura internacional (ritmos estrangeiros, sobretudo, o da música pop).

De qualquer ângulo sob que se considere essa década, precisamos concordar com o sociólogo mexicano Castañeda (1997, *apud* Carmo (2001, p.81)), quando resume, nestas palavras, a identidade histórica da década de 1960:

> *O que os anos 60 deixaram estabelecido em todo o mundo foi, primeiro que o poder existe em outros âmbitos além do político, do econômico e do Estado; segundo, que é necessário resistir a ele, questionar sua legitimidade, contestar sua permanência. Aí reside a verdadeira herança daquela fase e a razão de sua sobrevivência em nossa memória* (p.469).

unesp

Essa reviravolta nos costumes, nas relações sociais, que vai se organizando a partir da década de 1970, e se impor socialmente na de 1980, no meu modo de ver, não interferiu na política curricular da Pedagogia configurada na lei 4.024/61. Todavia, como se depreende da leitura do Parecer 251/62, esta década situava a política curricular, no contexto das desigualdades do desenvolvimento das regiões do país, em relação à carência de profissionais habilitados, e portanto, à existência de um grande contingente de professores leigos.

Duas outras influências se estenderam até a década de 1970, a do escolanovismo e a do tecnicismo pedagógico, herdado dos EUA, em vigor desde a década de 1950, que é assim descrito por Libâneo (2000: 40): "uma visão cientifista do educativo, a psicologização da atividade escolar retirando pois, da Pedagogia seu caráter ético-normativo e de disciplina integradora dos vários enfoques de análise do fenômeno educativo".

À observação do currículo de 1962, melhor dizendo, das disciplinas optativas incluídas na sua grade, verifico duas influências: a primeira de orientação tecnicista: (Técnicas Audiovisuais em Educação, Métodos e Técnicas de Pesquisa) com uma visão dissociativa - em termos de teoria e métodos - e fortemente instrumental; e uma outra, de orientação existencialista referente à inserção na realidade (Cultura Brasileira e Teoria e Prática da Escola Primária e da Secundária).

Esta decisão do relator do Parecer 251/62 prossegue com um prognóstico – "o de que aos poucos a preparação do mestre – escola alcançaria níveis pós-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor".

E sempre atrelada, à formação do professor vem a formação do pedagogo assim expressa no Parecer:

> *Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogista num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de qualquer procedência. O curso de Pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário* (Parecer 251/62:98, *apud* Chaves 1951, p.50) e (Silva, 1999, p. 38 e 39).

O Parecer 251/62, principal documento regulamentador da Pedagogia neste período, se mostra também o principal alvo das controvérsias levantadas

em torno do curso. Entre suas definições se encontram a manutenção do curso de Bacharelado para a formação do pedagogo e, portanto, a permanência do Bacharelado e da Licenciatura, abolindo, assim, o Esquema 3 + 1.

Desta forma, e por meio do Parecer 292/62, se institui o princípio da concomitância do conteúdo e do método. A duração de quatro anos continuava para os dois cursos juntos. Mas a dicotomia teoria e prática permaneceu. E, também, persistiram as duas conjecturas que aos poucos se concretizam em algumas instituições: a de formar o professor primário em nível superior e a de empurrar a formação do pedagogista para a pós-graduação.

Chaves (1981) e Silva (1999) observam que a indefinição continua e, apoiados no Parecer do Conselheiro Valnir Chagas, retomam a questão da controvérsia em que o curso se envolvera desde longa data. A argumentação dessa vez seria a questão do conteúdo próprio, que, segundo os propugnadores de sua extinção, desapareceria, caso o Curso Normal desaparecesse e a formação do Pedagogista fosse alçada ao nível de Pós-graduação.

Todavia, a visão do relator, tendo em vista as desigualdades regionais do país em termos de desenvolvimento, e o registro, portanto, de um número elevado de professores leigos servindo nas escolas elementares do país, considera ainda avançada a solução de formar o mestre primeiro em curso de grau médio e conseqüente, formação superior, quando diz o seguinte:

> *Não há dúvida assim de que o máximo que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em grau médio e, conseqüente formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais não docentes do setor educacional...* (Chagas, 1962,p.97, *apud* Chaves, 1981, p.49).

Criado em 1949, o Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás fazia parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, uma das seis faculdades que então formavam um agrupamento isolado de escolas superiores. Dez anos depois, foi integrado à Universidade de Goiás, denominação que a Católica possuía anteriormente a 1959. Nas duas circunstâncias, o currículo adotado foi o de 1939.

Minha experiência com o currículo de 1962 foi mínima, pois se reduziu ao ano de 1969. Àquela época, ocupei-me com a chefia do Departamento de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras "Santo Tomás de Aquino" em Uberaba, MG,

de 1968 a 1971. À ocasião, também lecionei Psicologia da Educação no primeiro ano do referido curso.

De 1961 a 1965, trabalhei com o Curso Normal exercendo as funções de coordenadora pedagógica e de professora do segundo grau nas mais diferentes localidades do país, a saber: São Paulo, capital, em 1961 e depois em 1964 e 65; Tôrres, RS, em 1962 e 1963; Araxá de 1966 a 1968.

As mudanças constantes de cidade e de região, de culturas dava à minha atividade grande rotatividade, ao mesmo tempo em que emprestava-lhe características de estágio e de laboratório. Para ser bem sucedida no trabalho pedagógico, era preciso, primeiramente, acalmar o coração frente às rupturas afetivas que às freqüentes mudanças de lugar provocavam. Era preciso ainda saciar a curiosidade do espírito diante das novas realidades, que devia enfrentar e das quais era preciso descobrir além das características culturais que lhe davam especificidade, a linguagem e a forma mais apropriada e interessante no trabalho com os conteúdos.

Mas, como diz o Parecer 251/62, sendo o Curso Normal o pressuposto da Pedagogia, de qualquer forma minha atividade estava ligada ao pedagógico. Desta forma, meu trabalho, por intuição, se estendia a outras atividades escolares que não as do ensino, as atividades culturais.

A realização destas atividades permitia não só um conhecimento e uma inserção maiores na cultura local e regional, mas também a formação de outros saberes e de outros fazeres, como os de caráter social e político, por exemplo. Dois eram os locais específicos dessas atividades: o grêmio estudantil e os clubes de leitura, e o estudo da realidade brasileira através dos textos das canções da MPB – Música Popular Brasileira. As letras das canções de Geraldo Vandré e de Chico Buarque de Holanda eram utilizadas com sucesso na disciplina de Estudos Sociais. Na Coordenação Pedagógica, minha experiência se construía em torno da preocupação constante que me impelia a desenvolver algo que pudesse apoiar o trabalho com o ensino. Tal preocupação se concretizava na idéia de que alguma ação deveria ser desenvolvida no sentido de orientar, articular as atividades docentes, que se realizariam por meio de atividades de planejamento pedagógico, de supervisão e de acompanhamento do trabalho em equipe, enfim da avaliação pedagógica. Mais que inspiração, essa era uma tentativa de pôr em prática os saberes que a profissão me propiciava construir, desenvolver e articular.

unesp

2.3 O Currículo de 1969 – a terceira regulamentação do curso de pedagogia

Contemporânea à Reforma Universitária instituída pela Lei de nº. 5.540/68 e aprovada pelo Parecer de nº. 252/69 e respectiva Resolução de nº. 2/69, do Conselho Federal de Educação, surge a terceira regulamentação do Curso de Pedagogia.

Diferentemente das duas anteriores, voltadas quase que exclusivamente à formação dos profissionais da educação, esta nova regulamentação se dá no contexto da Reformulação Geral dos Currículos Mínimos implantados em 1962, tendo em vista os princípios da Reforma Universitária, a saber: racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior.

Dois eram, pois, os seus objetivos: formar os professores para o ensino normal e formar os especialistas para as atividades de sustentação – administração, supervisão e inspeção das escolas e dos sistemas escolares.

Da leitura do parecer e da análise de Silva (1999), observo duas tendências orientadoras desta terceira regulamentação. A primeira consistia na perspectiva próxima de se concretizar a formação do professor primário em nível superior - o currículo de 1962 a apresentara apenas como uma conjectura.

A segunda se dirigia ao estabelecimento de uma correspondência direta e imediata entre o currículo e as tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão. Esta tendência, que ganha evidência no contexto do golpe militar de 1964, demonstra a fluidez da lei acerca da definição das funções técnico-especializadas da área pedagógica.

Porém, embora tenha avançado em termos de apontar os elementos de caracterização do curso, esta regulamentação ainda sofria da indefinição das anteriores e despertava a insegurança e a insatisfação dos estudantes e dos profissionais ligados a esse campo. A razão de tal insatisfação era dupla. Em primeiro lugar, porque o estudante deveria escolher as habilitações que quisesse cursar, uma vez que não estavam estabelecidas: elas seriam, desde então, determinadas pelo mercado. Em segundo lugar, pela competição criada no mercado profissional, o espaço do pedagogo estava sendo ocupado por outros profissionais: licenciados e bacharéis.

Isto porque, segundo Silva (1999),

> *A administração pública e privada, em diferentes setores, submetia-se às exigências de um projeto de desenvolvimento nacional visado pela ditadura militar. Consequentemente, no âmbito do curso de Pedagogia, ganhou espaço a idéia de que o terreno em educação formava um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento.* (p. 43).

Desde o enunciado do seu título, o Parecer 252/69 deixava claro o que pretende fazer do profissional, ou melhor, dos profissionais a que se refere quando estabelece os currículos mínimos e a duração do curso de Pedagogia.

Orientado pelo princípio de que a profissão correspondente ao setor de educação é uma só e que, por isso, as diferentes modalidades de capacitação devem partir de uma base comum de estudos, o curso de Pedagogia passou a ser composto de duas partes: uma constituída por matérias básicas da formação de qualquer profissional na área e uma parte diversificada, em função das habilitações específicas.

A alegação era de que quaisquer que fossem as habilitações, todas elas, quer as regulamentadas pelo Parecer, quer as elegidas pelas instituições de ensino superior (universidade ou escola isolada), fazem parte de um mesmo curso, o de Pedagogia. Isto se explica, em primeiro lugar, porque a parte comum permanece idêntica para todas as habilitações e se compõe das seguintes disciplinas: Sociologia Geral, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática.

O parecer justifica ainda a inclusão da Didática na parte comum do currículo pelo fato de ela se identificar com o ato de ensinar para o qual as demais disciplinas convergem. Assim, todos os especialistas de qualquer das áreas indicadas no Parecer poderiam lecionar, nos cursos normais as disciplinas de suas habilitações específicas, fato este que já vinha ocorrendo nas Universidades e Faculdades isoladas.

De outro lado, ao mesmo tempo, o Parecer 252/69 as inclui na parte diversificada do Curso de Pedagogia, exceção feita ao Planejamento Educacional que poderia ser obtido a nível de mestrado. A justificativa para a adoção de tal política era de que as necessidades do mercado não poderiam ser atendidas nestas áreas se o preparo dos administradores, supervisores e inspetores, "nesta fase inicial", ficasse restrito ao Mestrado ou mesmo a cursos longos de graduação. (Documento nº. 100:107 citado por Silva, 1999, p. 47).

Assim, a parte diversificada da Pedagogia se compunha das seguintes especialidades pedagógicas: o magistério dos cursos normais e as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção. Para elas, foram previstas

unesp

Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. As três últimas podiam ser oferecidas em duas instâncias: a Licenciatura Curta (1.100 horas) e a plena (2.200 horas); aquela, uma figura criada pelo parecer, formaria profissionais para o 1° grau; esta cuidaria da formação de profissionais para atuar no 1° e 2° graus. Argumentando que, embora "esse escalonamento não correspondesse a uma hierarquia intrínseca do trabalho pedagógico, o parecer considerava que esta medida atendia aos problemas de organização e controle da escola primária que se apresenta tão complexa quanto às do ensino médio e superior". (Documentos, n°. 100, p. 107; 1969); e também atendia às exigências do mercado.

Devo concordar com a análise de Silva (1999) ao extrair do estudo do Parecer, duas conclusões do que o referido documento consegue fazer: a primeira, identifica e coloca os elementos que caracterizam os especialistas em educação, ao designar os conjuntos de atividades que eles deveriam realizar em cada área de formação; e a segunda aponta para a fragmentação da formação do pedagogo, quando, ao reformular a estrutura curricular do curso, cria habilitações muito aproximadas em relação ao seu objeto e entre si para cada conjunto de atividades.

A possibilidade de abertura para a conclusão de duas habilitações no máximo, junto com um diploma único, o de licenciatura, provocou, na visão de Rabello e Gadotti[11] (1980), uma corrida às habilitações, resultado de uma grande oferta que por sua vez trouxe a facilidade do vestibular mesmo nas escolas oficiais onde era pequeno o número de vagas em relação às particulares; de outro lado, a possibilidade de formação de especialistas na Pedagogia e em áreas fora da atuação desse curso, para bacharéis de outras especialidades, atraiu uma clientela desejosa de ascensão social e profissional. Nessa conjuntura, o resultado estava na expansão quantitativa dos cursos superiores, e da Pedagogia em especial, pondo em evidência uma realidade educacional problemática em termos de rede e em termos políticos. A ampliação da rede de cursos e o crescimento demográfico, além de agravantes da situação social e econômica, acabaram expondo as deficiências do sistema educacional brasileiro.

[11] Rabello, O. & Gadotti, M. (1980) realizaram pesquisa sobre a realidade da Pedagogia em Campinas (São Paulo em 1980).

unesp

No momento em que o governo militar, preocupado com o desenvolvimento tecnológico do país, investe nas Universidades Federais para produção de pesquisa, deixando em descoberto o ensino, estimula a ampliação das escolas particulares. Com a ampliação do setor privado, o Estado se sente desobrigado a investir em educação, o que diminui anualmente a participação do MEC no orçamento da União.

Os efeitos dessa conjuntura também refletiram negativamente no Curso de Pedagogia. Na visão dos pesquisadores, Rabello & Gadotti (1980, p.18):

> *a formação do pedagogo já incipiente, deixou de ser a tomada de consciência dos problemas educacionais para ser o treinamento e a domesticação. O pedagogo tornou-se mais um policial da educação do que um professor para criar a educação.*

Além deste ou por causa deste fator, prosseguem

> *a Pedagogia foi atingida pela ideologia da profissionalização e do desenvolvimento, tal como ocorreu com os cursos que não participavam diretamente do processo de produção. Os problemas de educação foram esquecidos pelo pedagogo, o que debilitou sua capacidade de percepção, de escuta, de inovação, da busca e da pesquisa.*
> *... o caráter acadêmico que o curso ainda tinha foi se perdendo com o surgimento de Faculdades isoladas, Escolas empresas, que dão cursos vagos de final de semana e de férias, e noturnos para classes com grande volume de alunos matriculados e pouca freqüência.*

O esvaziamento do curso de Pedagogia aconteceu sobretudo pelo seu afastamento da realidade educacional brasileira, reduzido que foi ao serviço da burocracia e da máquina econômica, para formar dirigentes e técnicos, que transportaram para as Ciências da Educação, o modelo de indústria ou empresa de produção.

Neste contexto, alimentada pela situação político-econômica e, especificamente, pela taxa de excedentes, surge a crise universitária, que, sob a influência do novo pensamento governamental nesse ambiente, vinha se intensificando desde a década de 60.

Minha vivência com o currículo de 1969 se deu em dois momentos distintos: um, no início da década de 70, quando trabalhei na implantação da Lei 5.540/68 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Santo Tomás de Aquino" em Uberaba, MG, uma fase de estudo e discussão da legislação para alcançar seus fundamentos, propósitos e objetivos e, inclusive, para absorver o significado de seus

termos como sistema de créditos, pré e co-requisitos, departamento, habilitações, cursos de curta duração, departamentalização entre outros.

Sem o domínio da teoria de currículo, sem uma visão crítica da lei, e de realidade sócio-educacional que teria início daí por diante, o que se via pela frente era apenas a exigência impositiva de implantar a lei, de acordo com as normas da lei do Conselho Federal de Educação (CFE).

Ao mesmo tempo em que trabalhava na implantação, devia me preparar para programar os currículos das habilitações que deviam ser implantadas: Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, além de coordenar o trabalho dos professores. Uma outra preocupação era a exigência de procurar habilitar-me, com o estudo pessoal e posteriormente com a busca de cursos para fazer as referidas habilitações. Me candidatei a duas delas: Supervisão Escolar e a Administração Escolar. A preferência, todavia, era pela Coordenação Pedagógica e se justificava pela experiência já acumulada e que vinha de um lado da noção não muito clara, mas insistente de que era preciso organizar o trabalho pedagógico na escola; e de outro, da idéia de que o trabalho docente não se restringia simplesmente ao ato de dar aulas, mas às atividades de pensar, programar e avaliar o ensino. Pela supervisão escolar, cheguei às disciplinas Currículos e Programas e Medidas Educacionais. Todavia, faltava-me ainda a visão da Avaliação Educacional e de Teoria de Currículo. Adquiri-a no Mestrado (1976 a 1978) em Planejamento de Currículo.

O segundo momento decorreu em 1979, com o meu ingresso no Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás, quando comecei a trabalhar diretamente com o currículo de 69. Nesta época, lecionei várias disciplinas entre elas: Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, cujos conteúdos e metodologia de trabalho foram sofrendo modificações, iam sendo criados e reorganizados de acordo com as necessidades de atualização. A disciplina ganhou nova denominação, Metodologia da Pesquisa Pedagógica I e II, de acordo com as exigências e os princípios instituídos pela nova reformulação curricular, a de 1985 aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

As discussões generalizadas e difundidas não só no país, mas também em Goiás marcaram este segundo momento. Admitida na Universidade Católica como professora, eu vinha do Mestrado na área de Currículo, de fisionomia mais funcionalista do que crítica, e, por isso mesmo, os debates contribuíram para a minha formação profissional. Na linguagem de hoje, posso

unesp

afirmar que se iniciava em mim o processo de substituição da racionalidade científica e técnica por uma racionalidade crítica.

Tentarei ilustrar este momento com a definição de Libâneo (2000) para a segunda metade da década de 70, em que:

> *Boa parte dos educadores une-se em torno da teoria da reprodução e das teorias críticas da sociedade, ambas dando suporte técnico para se fazer a crítica da Educação no capitalismo e, particularmente da concepção neo positivista de ciência e seus reflexos na educação* (p.41).

Realmente, desde o meu ingresso no Departamento, participei ativamente desse processo de discussão crítica baseado na reflexão dos textos e das idéias dos teóricos crítico-reprodutivistas, que ofereceram os primeiros subsídios à reformulação do currículo de 1969, e à elaboração da proposta de 1985.

2.4 O Currículo de 1985: reflexos da abertura política

A história do Curso de Pedagogia da Católica de Goiás traz duas marcas no seu currículo de vida: a marca de outorga e a marca da autonomia. Por isso, é necessário introduzir ligeiramente a procedência de sua institucionalização.

Nos seus sessenta anos de existência, o curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás vivenciou cinco currículos específicos. Três deles, tal como ocorrera com os cursos de Pedagogia do país, foram elaborados pela iniciativa federal e aprovados; o de 1939, por decreto do Poder Executivo; o de 1962, que, tendo emergido no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61, foi aprovado pelo Congresso Nacional e regulamentado pelo Parecer 251/62, também de autoria do Conselho Federal de Educação.[12] O de 1969 que veio na esteira da Reforma Universitária instituída

[12] Uma particularidade importante envolveu a criação dos Cursos de Pedagogia em nível nacional, qual seja a sua filiação à Faculdade Nacional de Filosofia como Padrão Federal em 1939 e às Faculdades de Educação no de 1969, cuja responsabilidade era a formação de professores.

unesp

pela Lei de nº 5540/68, foi aprovado pelo Parecer 252/69 e respectiva Resolução de nº 2/69, do Conselho Federal de Educação.

Nas décadas de 80 e 90, dois outros currículos foram criados na Universidade Católica de Goiás, e aprovados pelo Conselho de Ensino e Pesquisa, com base no artigo 30 da Lei 5.540/68 que reza: "As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira que será exercida na forma da lei e de seus estatutos". Porém, o que basicamente diferenciou esses dois currículos dos anteriores foi a forma política como foram construídos e aprovados, pois enquanto os três primeiros foram outorgados, os dois últimos resultaram das lutas da categoria, da construção do saber no exercício da autonomia universitária.

De outro modo, observo que o espaço entre esses currículos, (1985 e 1994) e o de 1939, que marca a criação do curso no contexto da Faculdade Nacional de Filosofia, vai diminuindo progressivamente, de uma regulamentação para outra. Assim, o de 1985, numa linha retrospectiva, dista 46 anos do de 1939, 23 do de 1962 e 16 anos do de 1969. Estas distâncias aumentam em relação ao de 1994, exceto em relação ao de 1985, que dele se distancia por apenas 9 anos.

Mas, perguntaria o leitor, de que vale fazer esta leitura de distância no tempo? No que ajudará uma recapitulação histórica, se ela não resultasse num resgate do curso em vista de sua reconstrução social e acadêmica? A resposta pode estar na aceleração da mudança. Porque se o espaço entre as regulamentações, e entre estas e as reformulações posteriores, diminui, progressivamente, isto pode indicar que as mudanças sociais estão ganhando, década a década, maior velocidade e, que segundo se espera, venham exigindo novas leituras da realidade educacional, novas formas de pensar a escola e o ensino e, portanto, de programar currículos.

Esta forma de ver as coisas exige, pois, saber onde e de que forma as mudanças, a inovação aconteceram ao longo dessa história de currículo da Pedagogia. Assim, seria importante saber o que neles vem permanecendo da velha estrutura curricular e o que mudou ou tende a mudar.

A propósito, os que estudam ou avaliam a questão da identidade tão discutida a partir da década de 1970, e intensificada nas posteriores (80 e 90), acreditam que a indefinição permanece no formato do conteúdo, do campo de

unesp

atuação e da função social do pedagogo. E que as pretendidas mudanças não passam de arranjos superficiais e acidentais, que não atingem substancialmente o curso.

Todavia, o leitor, poderá acompanhar-me nesta síntese, sobre o que se depreende dos textos legais em relação à mudança naqueles três aspectos: o conteúdo do curso, o campo de atuação e a função do pedagogo.

Em relação ao conteúdo da Pedagogia, sabe-se que ele decorre em primeiro lugar da evolução que as Ciências Humanas e Sociais em geral sofreram ao longo dessas décadas.

Neste aspecto específico, Silva (2002) traça a trajetória da Pedagogia na busca de um lugar no quadro geral do conhecimento científico, no processo de busca da sua identidade. Essa crítica da Pedagogia como ciência, remonta a Foucault (1997) na sua Arqueologia do saber. Libâneo (2000) apoiado em Kowarzik (1983) caracteriza a Pedagogia como

> *campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana.*

Uma outra vertente é a dos que vêem o conteúdo da Pedagogia ligado ao exigido na Escola Normal[13] (1939, 1962) ou na Habilitação para o Magistério de 1° grau e, ainda na Pós-graduação.

Para a primeira situação, a da Escola Normal, a Pedagogia perde seu conteúdo, se se concretiza a proposta de a formação do Professor Primário alçar-se ao nível de formação superior.

Na segunda situação, a de que a formação do Pedagogo *stricto sensu* passaria ao nível de Pós-graduação, a objeção esbarrava sempre na aludida impossibilidade de concretização da proposta na situação em jogo. Na visão de Chagas (1962), era a desigualdade regional dos níveis de desenvolvimento do país, em termos de mercado e de pessoal qualificado para trabalhar tais especializações em nível de mestrado, que impedia anunciar tal política. Ainda em termos de conteúdo, o que permanece de um modo geral é o conjunto das

[13] Silva (2002) em pesquisa apresentada ao XI ENDIPE mostra como o saber pedagógico foi se organizando ao longo dos tempos, assim: disciplina pedagogia na Escola Normal do séc. XIX e na fase dos Institutos de Educação, década de 20, de quando resultam os resquícios da Administração Escolar e dos Fundamentos da Educação; e em 1939 deixa de ser disciplina, para ser denominada de Curso no Ensino Superior, iniciando o processo de polarização entre Pedagogia e Ensino. (Anotações do Simpósio – O Lugar da Pedagogia na formação de Professores).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

disciplinas hoje chamadas do chamado Núcleo Comum. As mudanças ocorrem na parte diversificada nos currículos de 1985 e 1994.

O campo de atuação para uns, e campo de trabalho do Pedagogo para outros, se situava, segundo o decreto de 1939, em três novas frentes: nos altos cargos técnicos do MEC, em que ele como bacharel parecia equiparar-se aos demais formados em outros cursos de Graduação ; no sistema de ensino em que ele atua como administrador escolar da Escola Normal e na função Magistério dessa mesma escola, caso fizesse o curso de Didática, específico para a formação do professor.

Nesta situação, o leque se abria. Ele poderia atuar no ginásio (5ª a 8ª) lecionando Matemática e História e Filosofia no secundário, além das disciplinas do Normal nas quais se habilitara na Graduação de Pedagogia.

Com o Parecer 251/62, o campo de trabalho do Pedagogo continuava sendo a Administração Escolar e o Magistério no Normal e até do Primeiro Grau. Porém, lhe seria facultado, dependendo da opção que a instituição fizesse, atuar em orientação educacional e na formação em currículo. Isto significava uma tendência prenunciadora da adoção das habilitações que seriam definidas pelo Parecer 252/69 na terceira regulamentação da Pedagogia. Instituídas com o referido parecer, então, as habilitações a) Administração Escolar, que viera desde 1939 constituindo o campo de atuação do Pedagogo; b) Orientação Educacional, que, com certeza, fora adotada por vários cursos de diferentes universidades entre elas a Universidade Católica de Goiás; c) Supervisão Escolar; e d) Inspeção Escolar. Estas duas últimas surgiam como inovações.

A função social e profissional do Pedagogo, que veio assumindo nomenclaturas diferentes, na realidade, não mudou muito. Porém, parece ter sido legitimada com o governo militar, contexto socio-político em que se planejou e se implantou a 5.540/68. O projeto de desenvolvimento econômico do regime militar, instaurado no país desde 1964, acelerado no início, mas em sinais de esgotamento na segunda metade da década de 70, colocou o Pedagogo a serviço da divisão social do trabalho e da fragmentação dos saberes, que as habilitações da forma em que foram instituídas proporcionaram. Atrelada aos interesses do poder, a função do pedagogo restringiu-se à sua dimensão técnica, esquecendo-se da dimensão educacional que lhe cabia desempenhar.

unesp

Com relação a isto, Rabello O. & Gadotti, M. (1980) revelam a preocupação demonstrada pelos educadores no I Seminário sobre Educação Brasileira Contemporânea, realizado pela FE/UNICAMP em 1980, no sentido do desvirtuamento da função do pedagogo, quando relatam o seguinte:

> *Permanece a constante preocupação de que os cursos estão formando policiais da educação e não pedagogos. Isto se explica pelo fato dos cursos se dedicarem quase exclusivamente à formação dos dirigentes, ou para exercer uma função técnica e não propriamente uma função educacional* (p. 19-20).

Esta referência, os autores a fazem em relação às duas primeiras funções do pedagogo: a do bacharel que também denominam de o generalista, ou o pedagogo polivalente (1939) e o técnico em educação, feição que toma no currículo de 1962.

Com relação ao especialista da educação, a dupla de pesquisadores reconhece o mérito de Chagas, ao incluir a preparação do supervisor, do orientador, do administrador escolar e do inspetor escolar, na Pós-Graduação. A justificativa, porém, para tal concessão de mérito, está no fato de que ao mesmo tempo em que os autores supra consideram a habilitação como uma especialização, desaprovam o caráter unificado que lhe foi conferido. Como a profissão para todo o território nacional. E, considerando "entre as características da sociedade brasileira, a diversificação regional", entendem ser altamente desejável tomá-la como parâmetro nas políticas de formação do profissional da educação, com o cuidado de não descaracterizá-lo com prejuízo da educação no contexto cultural brasileiro (Rabello & Gadotti, 1980:p.55).

Esta seria dentre outras, uma das inovações do currículo de 1985 da UCG, como mostrarei mais adiante.

Além desta, há outras questões como as de caráter epistemológico, com a prevalência do tecnicismo pedagógico, e as de caráter profissional e de mercado. Neste caso, a abertura da função de pedagogista para bacharéis e professores de outras áreas de conhecimento, com direito à complementação de estudos, o mercado de trabalho do pedagogo se esvaziava. Tal medida, se de um lado favorecia a realidade educacional brasileira diante da carência de pessoal habilitado, de outro, tirava o espaço do pedagogo *stricto sensu.* Quanto à idéia de "formar o pedagogo no professor" oriunda da proposta que Chagas apresenta

unesp

em 1962, Rabello & Gadotti (1980) vêm barreiras que obstaculizam a relação teoria e prática e que descrevem assim:

> *o aumento do número de anos para completar a sua formação com isso exigindo investimentos e esforços; maior esvaziamento dos cursos atuais, ou a sua própria extinção em termos de conteúdo, e finalmente, a legitimação das habilitações tecnoburocráticas criticadas pelo professores e pelos próprios habilitados* (p.19-20).

Em síntese, a ênfase tecnicista dos currículos anteriores, além do reforço à divisão social e à fragmentação dos saberes viabilizados pelas referidas habilitações, e pelo caráter ideológico atribuído a essas habilitações, constituíram fatores responsáveis pela reformulação do currículo em 1980 na Unicamp e em 1985 na UCG, na visão de sues protagonistas.

Depois da década de 1970 que, na definição de Silva (1992), se apresentava como um caldo de cultura (no sentido de uma variedade e diversidade de abordagens teóricas, às vezes contraditórias), duas se destacam: as psicobiológicas de cunho behaviorista-funcionalista como a teoria do capital humano (Schultz), que vinham de encontro à preocupação, nos países desenvolvidos, com o gigantismo dos sistemas educacionais no pós-guerra e que onerava sempre mais os cofres públicos; e os estudos críticos norte-americanos e europeus sobre o problema da desigualdade de oportunidades sócio-educacionais de indivíduos provenientes de classes diferentes. Essas desigualdades diziam respeito não só à desigual distribuição da renda, mas também de conhecimento, e o controle social da transmissão cultural. Ambas as correntes influíram bastante não só na educação brasileira mas, sobretudo, a segunda corrente, na reflexão dos educadores; porém no final da década, impacto significativo se observou com as obras de Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet sobre o papel reprodutor da escola.

A década de 1980 provocou novo abalo na academia brasileira com as abordagens etnográficas sócio-interacionistas, interpretativas, que evidenciavam grande desprezo pelas análises macrossociológicas e fazem surgir estudos sobre o conteúdo escolar e o funcionamento da escola. Isto sem falar da Psicolingüística e, mais tarde, da Sociolingüística.

Todavia, não é possível esquecer o avanço democrático da década de 1980, que histórica e socialmente foi reconstruindo o país, na vivência da transição democrática que incluiu a anistia e a abertura política, as eleições

unesp

diretas e a institucionalização democrática do país que se iniciou com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Na metade posterior da década de 1970, um projeto educacional de caráter homogeneizador, é substituído por outro voltado ao desenvolvimento de ações e programas regionais destinados aos mais pobres do país (Região Nordeste, áreas rurais e periferias urbanas). A educação, então, era um instrumento capaz de, em curto prazo, atenuar a situação de pobreza criada pela concentração de renda. Por trás dos enormes projetos regionais, todavia centralizados no Governo Federal, que impediam os recursos de chegar às escolas, havia uma abordagem inspirada nas teorias da educação compensatória. A ênfase dessa abordagem que recaía na dimensão culturalista e assistencialista pregava a regionalização dos conteúdos e a priorização de atendimento ao pré-escolar e à merenda escolar. Era uma iniciativa que visava amenizar o problema da fome das crianças pobres e o da mortalidade infantil resultantes da crise econômica que se instalava. O interesse pela infância e pela Educação Infantil estava despertado.

De outro lado, a legitimidade e a autonomia dos governadores eleitos em 1982 para implementar políticas educacionais que trariam a diversidade desejada era todavia cercada pela inexistência de articulação das diretrizes federais para a educação, no caso, e pelo cerceamento financeiro posto àquelas políticas. A abertura do MEC, em termos administrativo- financeiros, não acontecia.

De qualquer forma, a abertura política possibilitou a ampliação da reflexão em nível nacional, regional e local: a instalação de seminários como o I Seminário de Educação Brasileira e Contemporânea, realizado pela FE-Unicamp (1980) o I Seminário de Currículo também realizado em São Paulo, e os Seminários sobre a Formação do Educador, que aconteceram em Goiânia em 1979 e 1980, integrando as duas universidades, a Federal e a Católica, Comitês como o Comitê Paulista Pró-Reformulação do Profissional da Educação com sede em Rio Claro, São Paulo, e o de Goiânia, criado em 1980; encontros como o Encontro Regional de Preparação de Recursos Humanos em Educação, realizado em Brasília-DF, em 1981, com o objetivo de levar subsídios para a Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura em nível nacional; e internamente, o Departamento se organizou em Comissões, fez intercâmbio com

unesp

outras Universidades, em especial, com a Unicamp, promoveu debates com professores e alunos. Este foi o segundo passo dado no sentido da reformulação. Neste contexto surge amadurecido o Movimento de Educadores, que se caracterizou pelas lutas em defesa da Escola Pública e da Formação do Profissional da Educação; e, assim passou a exercer influência marcante nas propostas curriculares de 1985 e de 1994, implantadas na UCG

A observação das propostas da Unicamp e da Católica de Goiás permite verificar algumas aproximações no diagnóstico e na filosofia das propostas. Algumas diferenças também são observadas quanto à organização e a estrutura das propostas, de que falarei mais adiante. Duas outras influências que, direta e indiretamente, atuaram na reformulação do Currículo de 1985 – EDU/UCG, quais sejam: o texto das Grandes Linhas da UCG (1979) e o Projeto UCG de 1985, que identificavam a Universidade Católica de Goiás, como:

> *partícipe do processo de transformação da sociedade global, enquanto espaço de cultivo da ciência e da cultura de formação humana geral e profissional, consubstanciada numa consistente formação científica, técnico, social e política, por meio do estudo e da pesquisa, em vista da produção de saberes...*

É o próprio Movimento Pró-Reformulação da Formação dos Profissionais de Educação.

Assentada nessa realidade, descrevo em largas pinceladas, o currículo de 1985 EDU/UCG. Dupla era a sua finalidade:

> *a) formar pedagogos e profissionais da educação que sejam capazes de demonstrar competência profissional (formação científica, política e social) contribuindo, concretamente, para a organização da conscientização do povo e posta a serviço do homem, (hoje, o ser humano), da justiça, da igualdade contra as opressões do sistema; b) compreender a unidade entre a teoria e a prática social, a qual se consuma numa sociedade concreta onde a escola é componente do contexto: histórico, social, cultural, econômico-político...*[14]

Os princípios orientadores da proposta giram em torno da idéia de prática educativa como prática social, (1) uma prática integradora da Universidade e outras agências de educação, que não ela, os sistemas de ensino e a comunidade em geral; (2) a educação multidimensional integrando as dimensões: humana, técnica e político-social; (3) uma prática acadêmica

[14] Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás, Goiânia, fevereiro de 1985 (mímeo).

unesp

integradora de conhecimentos, sentimentos, valores, experiências e intencionalmente realizada na busca de soluções para as pessoas que se educam.[15]

A idéia de que a Reformulação do Curso de Pedagogia da UCG deverá se constituir não numa simples mudança curricular, mas na criação de uma nova prática educativa, de uma nova proposta de educação de um novo perfil de profissional, e até um novo projeto de Universidade, é outro princípio importante.

A proposta apresenta três objetivos: o terceiro que está essencialmente voltado à formação de profissionais competentes para lidar com o ser que aprende, é o mais abrangente deles. Os outros dois com ele articulados vêm expressos assim: a) formar a consciência crítica da realidade vista sob os seus aspectos; b) desenvolver conteúdos que possibilitem uma variação da teoria com vista à uma ação eficaz no processo educacional.

Quanto à estrutura e organização, o que permanece das grades anteriores são 1) as disciplinas do PCEG[16], todas introdutórias, as de Fundamentos aí incluídas a Biologia, a Estatística Aplicada à Educação, a Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° e 2° graus e a Metodologia da Pesquisa Pedagogia I e II, distribuídas numa periodização de oito períodos baseada em créditos e pré-requisitos.

O que muda ainda na grade é a congregação das disciplinas em módulos orientados por uma temática e distribuídos por períodos dispostos dois a dois, assim: Educação como Prática Social, Magistério de 1° Grau e Ação Pedagógica na Escola. Esses módulos se desdobram em núcleos de disciplinas, além das que fundamentam as duas áreas de Concentração.

Uma outra inovação foi a eliminação das habilitações técnico-burocráticas e sua substituição por novas áreas de concentração: Alfabetização e Educação Pré-Escolar. Esta forma de conceber as habilitações como especializações sugerida pela proposta da Unicamp (1980), só se realizou na UCG no currículo de 94. A escolha das habilitações se orientava então, pelo princípio da diversificação regional, pondo assim em prática idéias ventiladas na década de 1980.

---

[15] Uma característica identificadora do currículo, pelo menos em tese, era a preocupação com o resgate das classes populares no processo ensino-aprendizagem.

[16] PCEG – Primeiro Ciclo de Estudos Gerais, comumente designado como Básico e que funcionava praticamente como um instituto e instituído com a reforma 5540/68.

unesp

Muda também a filiação das disciplinas, distribuídas por sete áreas do currículo, organizadas em núcleos e articuladas por meio de temas geradores. E, embora não explicite a idéia de interdisciplinaridade, era isso que tal articulação pretendia, uma vez que, aglutinando disciplinas de dois períodos, facilitaria o planejamento da programação da prática e da avaliação.

A avaliação, então, se faria em três dimensões: a da sala de aula, didática e diversificada, sem dúvida, a do grupo de disciplinas em torno do tema gerador e uma geral que avaliava a relação professores e alunos, e acontecia em *locus* próprio, o Conselho de Professores e Alunos.

Uma outra inovação, que todavia não vem explicitada nem na proposta, nem nos seus objetivos, nem nos princípios, é a idéia que expressava a necessidade de uma reforma curricular ser calcada em estudos e pesquisa não só em relação ao profissional a ser formado, mas também em relação ao mercado e sua tendências (Rabello & Gadotti, 1980: p. 55 a 60).

Mesmo assim, as monografias estão presentes na grade com o fim de formar o professor pesquisador, que fosse capaz de alimentar o seu ensino com a pesquisa e, portanto, de produzir conhecimento.

A idéia de cada núcleo constituir um módulo, no qual, se o desempenho do aluno fosse insuficiente e se ele fosse reprovado sequer numa disciplina dos Fundamentos, isto o impediria de cursar a que lhe sucedia. Tal medida não foi levada avante pela disfuncionalidade, que gerou resistência nos alunos.

Minha experiência com esse currículo foi intensa. A coordenação da Área I, a de Fundamentos me levou a trabalhar a resistência dos alunos que em 1985, se dirigia de forma mais evidente: 1) à substituição das habilitações técnicas; 2) ao complicado funcionamento dos módulos, uma vez que a reprovação inviabilizava a dinâmica do núcleo e da disciplina subseqüente e 3) já em 1987, com a introdução das monografias. Em relação às monografias, vários fatores desagradaram os(as) alunos(as), a saber: a posição correta das monografias nos períodos certos de acordo com a dinâmica do curso e finalidade que se atribui a ela, esta disciplina sempre foi objeto de discussão e de descontentamento. A polêmica girava em torno de duas dificuldades. Se a disciplina tinha caráter propedêutico em relação ao curso, porquanto devia preparar o aluno para enfrentar os seus estudos de forma eficiente de modo a ser

unesp

capaz de utilizar a metodologia de pesquisa em cada disciplina. Ou se deveria ficar no final do curso para avaliar os resultados da assimilação, aproveitamento do aluno no curso. Atualmente, a Monografia integra o quinto período do curso, junto com as Didáticas Especiais, com que compete em termos de rendimento do aluno. Esta é uma polêmica que não foi resolvida a contento. (Ver em anexo a grade do referido currículo). Todos esses problemas, eu os vivi no meu trabalho com este currículo. A grade das licenciaturas era idêntica a de 1969 e nela, conteúdo e método estavam articulados.

Talvez não seja temerário afirmar que o currículo caminhasse desta vez rumo à sua definição, em termos de conteúdo, quando passa de uma elaboração individual para uma programação por áreas, o campo de trabalho se configura nas três habilitações e a função social do pedagogo, na minha visão pouco explicitada, sobretudo, se comparada à da Unicamp que prevê

> *um perfil profissional do educador (profissional de educação ou especialista da educação): consciente, fundamentado em conhecimento filosófico-científico e técnico, crítico em relação à sua própria educação, atuante (ajuda a desburocratizar e interessado em pleitear novas condições de trabalho, criativo, investigador e disposto a pensar constantemente.*

Uma ausência e uma presença, observei na proposta. A ausência dizia respeito à dimensão filosófica prescindida na competência profissional do pedagogo; e a presença da prática atuando em todos os princípios, o que pode sinalizar para uma fundamentação teórica desenvolvida em torno da categoria dialética da prática.

2.5 O Currículo de 1994: o licenciado polivalente (professor-educador, pesquisador, bacharel e especialista)

Extenso por demais, no meu modo de ver, para um subtítulo, mas esta é a denominação que o Projeto de Formação de Professores UCG-1994 atribui ao profissional que pretende formar, tal como extraí do seu texto básico.

Minha interpretação do que está ocorrendo de fato é uma inversão de situação e de papéis, se comparada com as que o Curso de Pedagogia vivenciou da sua criação em 1939 a 1994.

Se lá a polivalência provocava indefinição e insegurança, o que dizer de agora, quando são quatro as habilitações a serem conferidas ao professor e no prazo de quatro anos com 2870 horas?

Será que, nessa reversão do quadro em favor do licenciado, esse currículo conseguiu realmente superar o espectro da desvalorização que, há décadas, atingiu não só a profissão-professor, mas a profissão do pedagogo?

Estas são questões que esta tese pretende trabalhar, quando da avaliação do resultado da pesquisa. Por ora, é preciso confrontar-se com o currículo e saber a que ele veio; que caminhos percorreu na sua construção e que resultados promete e apresenta.

Por isso, à semelhança do que fiz nos tópicos anteriores, início abordando a realidade, contexto e cenário da proposta, com a problemática que a envolve, geradora da tensão, que desencadeou a reflexão e a busca de saídas e que o projeto pensou e tentou viabilizar; e o marco teórico que o sustenta e lhe atribui significado. E, por fim, a estrutura e a organização curricular que emergiu daquela análise.

Numa segunda etapa, senão num segundo plano, se oportuno, abordarei as relações que com ele estabeleci, através da leitura que me foi possível fazer, sob o olhar de minha experiência. Neste intuito li a realidade analisada sob a ótica da produção literária educacional da época, a realidade projetada no texto da proposta e outros textos que o tenham subsidiado. O confronto com outros textos que não os constantes da bibliografia utilizada na proposta contribuiu para facilitar a sua compreensão e sua avaliação. Esta avaliação porém, inclusive dos resultados da pesquisa terá lugar num outro capítulo posterior a este.

2.6 Os Pressupostos: tentativas de contextualizar a problemática

A leitura do texto do Projeto de Formação dos Professores UCG- 1994 revela que alguns dos pressupostos do currículo foram extraídos da realidade sócio-política e econômica, e também educacional, nacional e local que envolve a profissão e a formação do professor.

unesp

Na apresentação, o projeto, ao colocar a situação dos professores no contexto de uma crise do sistema educacional brasileiro, aponta como fatores responsáveis

> *o desinteresse das autoridades governamentais pela educação, a desvalorização social da profissão- professor revelada na crise dos baixos salários, na ausência de investimentos na escola pública, ao lado da crise econômico-financeira dos planos econômicos (p. 5).*

Refletida no interior da Universidade Católica de Goiás, pelo surgimento de um clima de instabilidade, esta situação é descrita pelo Vice-Reitor Acadêmico do quadriênio em que a proposta foi pensada (1990-1994). Afirma o Prof. Francescantonio: "...enquanto gerou um clima de instabilidade responsável por sua vez, pela grande movimentação estudantil e do corpo docente, numa greve de 59 dias e, que pôs em cheque a forma de conduzir a Universidade".

A crise das Licenciaturas se agravou no contexto da Universidade, ela mesma, nas décadas de 1980 e 1990. Isto ocorreria não só pela questão econômica internamente considerada, enquanto refletia a crise nacional, mas, em suma, por problemas referentes às próprias licenciaturas. Outra ameaça vinha da concorrência externa. O derrame incessante de faculdades isoladas, que, a cada dia mais numerosas e competitivas, lutavam por esta fatia do mercado. Isto sem falar no crescimento vertiginoso do contingente de professores leigos no mercado.

Porém, para além desse olhar localizado, embora de natureza reflexa, a situação dos professores ganha expressão com a análise de Villa (1997) que a visualiza sob dois enfoques diferentes: a) sob o ângulo sócio-político enquanto vê a questão do docente como uma problemática internacional, uma vez que atinge um grande número de países, com diferentes níveis de desenvolvimento; b) sob o ângulo teórico-metodológico que orienta as pesquisa feitas, de 1970 a 1990, sobre a situação docente quanto a este aspecto, e considerando-as improdutivas em termos de soluções, o autor sugere uma revisão de seus enfoques metodológicos.

Porém, a razão de tais críticas à pesquisa sobre o docente é o fato de ela estar duplamente centralizada – no sistema educativo e nos centros educativos.

A visão do sistema educativo, como autônomo, ao invés de contextualizado no social, deixa na sombra áreas como a das mudanças culturais sobre as quais as relações de poder se estabeleceram. E podem se estabelecer.

unesp

Assim, explica o autor, se as mudanças culturais que ocorrem nas relações do contexto do trabalho com a natureza interativa das relações pedagógicas simultâneas na especialização forem ignoradas; e se houver desprezo pela contribuição da família e do estudante, especificamente deste, na burocratização, tais fatos podem gerar insatisfação discente e docente.

Mas, na realidade, observa Villa (1997), a insatisfação docente vem dos rumos que a profissionalização da categoria foi tomando e que se apresenta em dois aspectos intimamente ligados: "a diminuição do prestígio da profissão e um mal-estar indefinido ligado a uma certa crise de identidade". Voltarei a esta questão ao falar da docência.

E, procurando identificar a origem dessa problemática, Villa (1997, p. 6) relaciona-a a três tendências observadas no mundo social em geral:

- a dessacralização da ciência e da cultura;
- a introdução das novas tecnologias, sobretudo as geradas pela comunicação; e,
- o esmaecimento dos papéis sociais tradicionais.

Em relação à primeira, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento, seu representante e intérprete.

Em relação à segunda tendência, a da introdução das novas tecnologias, é que considero importante comentar, tendo em vista, 1) O caráter emergente e avassalador dessas novas tecnologias em nosso meio; 2) O fato de elas serem mencionadas entre os pressupostos apontados no projeto com uma das exigências impositivas à reformulação do então, currículo de 1985. Brzezinski (1992), a elas se refere, assim: "O modelo de 80 já não corresponde à contemporaneidade, enquanto se exauria devido ao desprestígio das Licenciaturas pela falta de receptividade às exigências das transformações tecnológicas e sociais".

A exigência de adequação a essas transformações, como fatores de inovação e mudança, ganha respaldo significativo em Freitas(1992) pelo que representa para o mundo do trabalho, do Estado, do trabalhador, para a escola e, sobretudo, para a formação do professor. E, também, pela forma como pode condicionar as relações do trabalho a esses setores.

Neste sentido, Freitas (1992) identifica um fato novo, que deverá marcar a profissão e a formação do professor, tal como descreve:

unesp

> *A partir dos meados da década de 80, o Brasil vem sofrendo influências de um movimento internacional que procura redefinir as bases deste processo de exploração da classe trabalhadora a partir da introdução de novas tecnologias e de novas formas do processo de organização do trabalho* (p. 5 e 6).

Uma série de conseqüências surge em cadeia, decorrente disso, para o mundo do trabalho, desde o aumento da competitividade internacional, à geração de novas e cada vez mais complexas formas de organização social e do trabalho, resultando assim na exaustão do velho modelo de exploração social e econômica.

Modificações tão importantes no mundo social acarretam, segundo Freitas (1992) prevê, novas exigências de mudança, que interferirão, com certeza, não só nas competências que a escola terá que desenvolver, nos seus alunos, em relação ao trabalho, aos papéis sociais, mas no próprio aparato escolar:

> *Maior capacidade de integração, trabalho em equipe, mais democracia na condução do trabalho caracterizada pelo maior envolvimento do trabalhador em certas opções, maior capacidade de abstração, mais leitura, mais matemática, entre outras, são requeridas* (p.6).

Paralelamente a isto, no campo educacional em especial, e considerando os anos 80 e 90 como décadas expressivas em termos de organização social, política e econômica, cresce a reflexão em torno do trabalho docente e da sua formação.

Por isso, entendi ser importante, para este estudo, trazer as contribuições dos estudiosos do assunto, para o pensamento educacional brasileiro, organizadas por Pereira (2000), por décadas e por temática.

Na sua análise, Pereira (2000) mostra a repercussão das mudanças ocorridas a partir da década de 70 no pensamento educacional brasileiro e, mais especificamente, na formação de professores.

Na ânsia de descobrir vestígios de um quadro teórico da questão em estudo, que pudesse me orientar na fundamentação e explicação da problemática da docência como base da identidade nacional do professor, percorri a senda traçada pelo autor.

A forma didática e científica como o autor foi costurando o tecido do pensamento educacional brasileiro, de 1980 a 1985, além dos importantes subsídios que trouxe ao meu trabalho, justificam tal escolha.

No cenário, então composto pela crise do paradigma dominante, que começa a se esboçar na virada da década de 80 para a de 90, o autor observa o surgimento dos aspectos micro-sociais da formação do professor, pondo em destaque e focalizando sob

unesp

novos prismas o papel do sujeito-objeto. Tal influência e mudança já havia sido registrada por Silva (1989), na teoria curricular na década de 80.

A partir daí, recantos, áreas são focalizadas na década de 90, especificamente.

Neste período, ganha destaque a formação do professor- pesquisador, com ênfase para a importância de formar o professor reflexivo. Aquele que pensa na ação e cuja atividade se alia à atividade de pesquisa.

Percorrendo esta trilha, Pereira (2000) destaca, na produção, educadores estrangeiros e nacionais: Schon (1983 e 1992); Perrenoud (1988); Celani, na esteira de Schon e Nóvoa (1987 e 1991).

Duas outras temáticas ganham espaço na produção educacional da época: a da relação teoria e prática, na década de 80 e a referente aos saberes, na década de 90. A clássica temática, teoria e prática é trabalhada pelas autoras Candau & Lelis, que fundamentadas em Vásquez (1977) analisam as formas de conceber as relações teoria e prática e as implicações que daí decorrem para a formação do educador; e, apoiadas em Chauí, as mesmas autoras remontam à origem positivista, responsável por esta perspectiva dicotômica e hierárquica de perceber tais relações, que tantos desvios trouxe à educação.

Particularmente, eu considero muito importante, a posição de Sacristan, J. Gimeno (1999, p.19 a 29), quando avalia as análises tradicionais e modernas, feitas por teóricos e práticos das mais variadas estirpes e vertentes teóricas. A partir, então, da avaliação dos diversos enfoques em que a questão foi trabalhada, emite sua avaliação, e o faz sob o ponto de vista dos atores e da realidade social.

A temática dos saberes que também ganha espaço expressivo na análise de Pereira(2000), diz respeito aos saberes: escolar e docente, como, por exemplo, os investigados por uma sociedade de educadores e os estudos do cotidiano escolar.

Os autores que trabalharam esta temática desenvolvem análises em que relacionam cultura e cotidiano escolar e que estabelecem uma distinção entre os saberes científicos e os escolares, ao mesmo tempo em que desmistificam a idéia de que "ao pesquisador compete pesquisar e, ao professor, ensinar, isto é reproduzir o saber já produzido".

Neste contexto teórico se incluem os educadores: Santos (1995), Forquin (1992) e seus conceitos de cultura escolar e de tradição seletiva e Penin (1995) e seus estudos sobre o cotidiano escolar. Também Nóvoa (1992) se reporta a um corpo de

saberes docentes com a idéia, muito importante na época, de que a escola reproduz, mas também produz saberes pela reflexão sobre a prática. Aplicando isto ao ensino, Perrenoud (1993) afirma que "ensinar é antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação..."

A propósito, Pimenta, (2002) que já havia trabalhado os saberes pedagógicos, em estudo recente, alerta para o risco de se desenvolver apenas competências, ao invés de produzir saberes produzidos e repensados na prática.

E, em Santos (1995), a construção da identidade histórico- profissional e história de vida é também outra temática relacionada.

Todas estas idéias exploradas e reunidas por Pereira (2000) em torno das questões: professor-pesquisador, relação teoria e prática, saberes e cotidiano escolar, entre outros pertencem ao cenário profissão e formação profissional do professor.

Porém, embora pertençam ao nível microeducacional, também dizem respeito ao nível macro da educação, uma vez que vêm ocupando espaço significativo nas políticas de formação e de profissionalização do professor, como por exemplo, a idéia do currículo.

Nesta passagem do micro para o macro, ou melhor, na articulação entre esses dois níveis, é que se faz o professor. Por isso, volto à produção da literatura educacional no nível macro, que trabalha a questão da formação do profissional da educação, em especial, por dois motivos: 1) o de que a produção nesse nível alimentou a discussão das propostas da ANFOPE (1992) e do CONARCFE, na década de 80; 2) e, por isso mesmo, ela exerceu o papel de esclarecer e divulgar as decisões assumidas, naquele momento pelos educadores nos diversos encontros da Associação. E, mais que isto, a produção qualquer que fosse o gênero literário que apresentasse (ensaio, artigo, projetos, etc) contribuiu para o estabelecimento de uma nova política nacional de formação de professores.

Antes, porém, de me remontar a uma política de professores, ou a propostas de reformulação de cursos no interior das universidades, é preciso: a) apresentar o que foi proposto por esta entidade como tese principal – a Base Comum Nacional da formação do educador; b) avaliar o que ela entende por base comum, o que entende por educador e como essa base se configura nos currículos.

O próprio conceito de base comum é considerado impreciso e aparece nos sucessivos encontros da Associação com as concepções que se seguem, tal como descreve Brzezinski (1992, p. 83 e 84):

unesp

> *A base comum nacional dos cursos de formação de educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação e a definição de um corpo de conhecimento fundamental.* (Conarcfe, 1983, p. 5)
> *... a questão da Base comum é tratada sem diferenciações de concepções. Ela deveria abranger três dimensões fundamentais e, intrinsecamente relacionadas: a dimensão profissional, a dimensão política e a dimensão epistemológica.* (II Conarcfe,1986).

Na terceira tentativa de definição, o conceito negativo,(o que não é) é substituído por um conceito positivo e um conteúdo idêntico ao de 1986, porém, acrescido da definição de educador, que transcrevo aqui: "... Essa concepção básica de formação do educador deve traduzir uma visão de homem situado historicamente, uma visão de educador comprometido com a realidade de seu tempo e com um projeto de sociedade justa e democrática. (III Conarcfe,1988).

Retomando a intenção da Associação de propor uma política nacional para a formação de professores, duas se destacam dentro das perspectivas da ANFOPE: a de Freitas (1992) e a de Marques (1992).

Com base no novo modelo de exploração social surgido em decorrência das mudanças tecnológicas, na denúncia dos vícios da estrutura universitária de formação de professores, etapista e dicotômica e em defesa das decisões da ANFOPE sobre a base comum, Freitas (1992) sugere uma nova organização curricular construída sobre eixos curriculares. Responsáveis pela articulação dos diferentes saberes, das atividades acadêmicas de ensino e pesquisa, esses eixos curriculares visavam ainda formar um educador comprometido com a transformação social.

Além da organização curricular, Freitas (1992) discute a formação continuada e sugere organizá-la com o envolvimento das agências formadoras e dos Centros de Referência.

Com o propósito de reformular o curso de Pedagogia da UNIJUÍ, Marques(1992) adota também a Base Comum Nacional com núcleo central da formação do pedagogo. Sua concepção de educador se assenta na caracterização da Condição Humana de Arendt (2001), em sua tríplice dimensão: labor/trabalho/ação; na concepção de um educador atento e dedicado ao serviço da docência, criticamente orientada por perspectivas ético-políticas, explicitamente embasadas na Pedagogia do entendimento compartilhado e da organização democrática.

A identidade da profissão do educador embasa-a num caráter de unidade e totalidade da ciência da Educação (Pedagogia), pela superação do divórcio entre o saber

unesp

e o fazer, entre a teoria e a prática, a educação e o ensino, os conteúdos específicos e os pedagógicos...

"O conhecimento é entendido como produto histórico, construído coletivamente e, constantemente renovado" (Marques, 1992).

A organização curricular se embasa nos seguintes pressupostos: uma preocupação geral com os cursos de licenciatura, em entendimento compartilhado sobre o processo formativo nas dimensões-profissional e pedagógica, uma dinâmica curricular proveniente de uma unidade processual e que gera as seguintes definições processuais: semestralização, tematização e conceituação. Estas definições, por sua vez, geram as linhas, que são responsáveis pelos eixos curriculares. As primeiras são definidas pelo colegiado.

Embora defendam o mesmo conceito de identidade profissional as propostas apresentam peculiaridades interessantes como, por exemplo, a relação docência e trabalho pedagógico, em que este tem maior abrangência, a docência, ela mesma, e o educador como agentes de transformação são idéias de Freitas (1992).

Marques (1992), além destas definições, coloca pressupostos diferentes à organização curricular, como uma visão tríplice de racionalidade que atribui à condição docente (labor/trabalho/ação) e o sentido que atribui à profissão-professor, quando a assenta no binômio palavra-ação.

Após percurso tão longo chego a um pressuposto importante do Projeto de Formação de Professores-UCG, as conclusões da ANFOPE (1992), por ele indicadas no seu referencial teórico.

Reunidas numa única citação, elas explicitam, a primeira, a estratégia adotada na reformulação dos cursos de formação do educador, que era a de um posicionamento que se alinhava com as definições da Associação, e frente ao que ocorria na Universidade Católica de Goiás. As duas outras, também extraídas da mesma fonte, porém se expressavam da seguinte forma:

> *Com o objetivo de redimensionar os cursos de Pedagogia e de Licenciaturas uniram-se pedagogos e licenciados, pois para pensar isoladamente cada curso, seria cair no viés tecnicista, visto que, a formação pedagógica do professor mantém sua base teórico-epistemológica no campo educacional e a base da identidade do profissional da educação encontra-se na docência: todos são professores* (Conarcfe,1983, p.2).

Novamente, me vejo instigada a buscar indícios de um referencial teórico, que dê sustentação ao que o currículo pretenderia implantar.

A primeira preocupação consistiria em perseguir os pressupostos de sustentação do currículo e assim compreender as ações que se desenvolveram e os critérios que as orientavam.

A estratégia consistiria em explicitar os conceitos chaves postos no texto do projeto, ou de outros que pudessem servir de subsídios, isto é, alimentadores da reflexão, da discussão e da operacionalização.

2.7 Referencial teórico: sua reconstrução

No seu esboço de marco teórico, o projeto se apoia em três pontos: o primeiro ponto é o conceito de universidade que a UCG desenhou para si e expresso em três textos básicos: o Projeto "Grandes Linhas" de 1979, o chamado projeto UCG datado de 1985, quando teve início a discussão das Licenciaturas e da docência e, o de 1994, denominado Processo acadêmico da UCG: processo em construção da linha mestra destes documentos foi extraído o que segue e que define o que a UCG entende por si mesma:

"...espaço de cultivo da ciência e da cultura, de formação humana geral e profissional consubstanciada numa formação científica, técnica, social e política, por meio de uma prática de estudo e pesquisa, em vista da produção de saberes". (Projeto UCG,1985, p.12)

"...este projeto político-pedagógico conduziu-a a assumir-se comunitária, pluralista, aberta ao diálogo e a transformou em centro de debates, como instrumento e expressão da convivência democrática e, por isso, cada vez mais participada, participativa e participante" (Grandes Linhas,1979).

Embora o texto continue afirmando que essa nova política acadêmica foi se consolidando na década de 90 e ganhe expressão nova com o "Projeto Acadêmico: processo em construção", a UCG sempre viveu tais políticas em meio a contradições e que dizem respeito a questões de estrutura (centralização acentuada dos serviços, burocracia, e sobretudo a indefinição de sua natureza institucional , enquanto oscila

entre ser comunitária e empresarial, e em dizer-se comunitária, e privada, portanto, paga.

O segundo ponto em que assenta seu referencial teórico é a concepção de saber, entendido como processualidade, inventividade do sujeito, criação humana.[17]

Fruto da produção interna a respeito, essa temática do saber foi colocada na base das discussões da reforma curricular das Licenciaturas, como questão fundamental, de acordo com análise de Ternes, J (1982, p. 38 e 9): " No momento, as discussões sobre a reforma curricular só encontrarão êxito se se tocar neste pressuposto epistemológico fundamental, a natureza do saber".

E, questionando sobre o tipo de profissional que queremos, dizia, é preciso estar alerta para a ilusão de uma interdisciplinaridade fácil, por ele definida nestes termos:

> *As relações entre os saberes não podem ser determinadas artificialmente. Ao contrário, face à irreversível "regionalização" epistemológica, deve-se pensar a constituição de campos" de saber a partir da própria natureza de cada saber. Caso contrário, não vamos além da justaposição , do diálogo aparente" (*Ternes, 1982, p. 38).

E, de forma lúcida, coloca o sentido da questão epistemológica , assim:

> *...É evidente, que tal natureza do saber, que é teórica, não se dá por acaso. É ela mesma forjada na luta concreta dos interesses humanos. Por isso, entendemos, a questão epistemológia é, também uma questão política. E, a opção por determinado tipo de saber não é inocente* (Ternes,1982, p. 39).

Na tentativa de explicitar um pouco mais o sentido do termo *epistemologia*, recorri a Popkewitz (1997, p. 234) quando ao abordar o estudo da mudança como um problema de epistemologia social, busca o significado do termo, avaliando regras e padrões de acordo com os quais é formado o conhecimento sobre o mundo. Nestes termos, ele "coloca os objetos constituídos como o conhecimento da escolarização, em padrões históricos formados nas relações sociais de poder".

Assim, o autor americano vê a preocupação com a epistemologia como uma prática ao mesmo tempo política, (Ternes,1982) e social. E justifica, desta forma, o uso que faz dela:

> *... para fazer do conhecimento da escolarização uma prática social acessível ao questionamento sociológico; a intenção é enfatizar a inserção relacional do conhecimento nas práticas e aspectos do poder; ... rejeito a noção da epistemologia como referente às afirmações do conhecimento universal sobre a natureza, origem e limites do conhecimento.*

[17] Projeto de Licenciatura – UCG. 1994, p. 14.

unesp

O terceiro ponto diz respeito à concepção da docência. Colocada no texto do projeto e sobejamente nos textos da ANFOPE, como uma das suas palavras chaves, a docência é sempre posta como a base da identidade profissional do professor, dois termos, pois, que merecem uma análise conceitual.

Tal como a conhecemos hoje, a docência remonta à criação da escola, também ela, um produto da modernidade e seu instrumento de difusão das idéias liberais e democráticas, (individualismo, liberdade e democracia) do final do século XVIII.

Esta forma de orientar a aprendizagem humana, substituiu a impregnação cultural, sistema pelo qual os mais novos aprendiam a cultura ao mesmo tempo em que era produzida e testada. (Nóvoa,1991) e (Costa,1995).

Analogamente, ao que diz Vicente, (1995, p.120), em relação ao professor universitário, esse profissional, em geral, aprende a sê-lo, em meio ao processo de socialização. E o faz de forma intuitiva, auto-didata e quase sempre seguindo a rotina, ou a experiência dos mais velhos, ou dos mais experientes.

Nóvoa (1991) não se afasta desta posição quando ao referir-se à profissão-docente, mostra como ela foi se constituindo, sucessivamente, com a construção de um corpo de saberes, um corpo de normas aos quais se agregaram, mais tarde, os saberes pedagógicos, para o que o pedagogo contribuiu efetivamente.

Entre nós, porém esse professor de escola elementar, ou professor primário, como foi chamado de 1827 a 1969, passa a ser denominado professor de primeiro grau e, só então, recebe formação universitária. Com a LDB de nº 9394/96 que lhe dá o cognome de Professor de Educação Básica, a formação universitária lhe é imposta, como exigência profissional, mas também como um direito a conquistar.

O curso de Pedagogia no Brasil surge em 1939, mas só a partir de 1969, forma os primeiros especialistas em educação e, também, os professores para o magistério do primeiro grau, bem como os professores para o segundo grau.

No Ensino Superior, os professores em geral, bacharéis ou liberais, e que se punham a ensinar o que aprenderam nos seus cursos de graduação, a formação desse profissional teve início com a institucionalização da Pós- Graduação e da Pesquisa no país, no final da década de 1970.

Considerada irmã pobre entre as demais profissões, em especial com relação às liberais, a docência sempre foi colocada, pelo fato de não ser produtiva, a meio-caminho do trabalho operário, por seu trabalho ser considerado de menor-valia e do

liberal, a cujos privilégios sempre aspirou e, em vão, usufruiu. Na visão de Villa (1997), o professor é um semi-profissional.

No início desta análise, mencionei os três elementos responsáveis pela perda de identidade do professor. Tal perda se traduzia num profundo mal-estar individual e socialmente configurado.

Porém, antes de analisar estas tendências, gostaria de avaliar conceitualmente o termo docência, da mesma forma como procedi em relação ao termo epistemológico.

Todos concordam com o significado de docência, que se refere ao exercício do magistério, e como tal está posta na tese da ANFOPE (1992) como base da identidade profissional do professor, em especial quando aparece numa fase conclusiva, como esta "Todos são professores".

Todavia, tal expressão, que parece não deixar dúvidas para muitos, no meu modo de ver, traz uma questão que necessita ser esclarecida em alguns aspectos relacionados:

Em primeiro lugar a tese anterior pela qual "é preciso formar o educador no professor" que apesar das críticas recebidas sob a alegação de criar antinomias, vicejou por toda a década de 1980, inclusive caracterizando a finalidade maior de alguns currículos como os de 1985 – 1994/UCG, que perdeu força na década de 1990.

Em segundo lugar, a tese tem um poder de generalização tão amplo que esconde outras habilitações ligadas ao pedagógico e que na visão de Freitas (1992) tem uma amplitude maior que a docência.

A ausência de uma definição conceitual trouxe como conseqüência a identificação da Pedagogia com a Licenciatura e o pedagogo com o licenciado. A propósito, Libâneo (1999) que, mesmo reconhecendo enorme mérito à ANFOPE, pela luta de vinte anos na defesa não só das temáticas relevantes da educação como a exigência de formação universitária para o professor de 1ª a 4ª séries, a valorização profissional do professor, a gestão democrática, inclusive, a postulação de uma base comum de formação docente, vê problemas na identificação da Pedagogia com a Licenciatura.

Neste sentido Libâneo (1999, p. 4 a 8) constrói sua argumentação em torno

1) da tentativa dos legisladores desde 1939, os quais, frente a circunstâncias históricas da história da educação brasileira, de equacionamento da formação do Pedagogo *stricto sensu* e a formação dos professores num curso só, mas foram

reincidentes, às tentativas de reduzir aquele curso à formação de professores. E, parecendo contar com uma reviravolta, acredita que, tal medida não possa ser tida como algo imutável.

2) da ausência de cunho epistemológico ou conceitual na questão, uma vez que "as novas realidades estão exigindo um entendimento ampliado das práticas educativas e, por conseqüência, da Pedagogia" , segundo diz.

Ainda, em relação ao que chama de equívoco conceitual, e na tentativa de desfazê-lo, Libâneo (1991, p. 7) afirma a identidade da Pedagogia, assim: "A Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sócio-políticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos culturais específicos".

Por sua vez, importantes defensores da tese da ANFOPE e seus mentores de uma política de Formação de Professores (Freitas, 1992) na UNICAMP e Marques (1992) na UNIJUI se aproximam desta posição quando ao demonstrarem o que a formação deles exige, a definem assim:

> *A identidade da profissão do educador, exige a formação dele, a partir do caráter de unidade e totalidade da ciência da Educação (Pedagogia) pela superação do divórcio entre o saber o fazer, a teoria e a prática...* (Marques, 1992) e,
>
> *... que lhe permita perceber as relações entre as atividades educacionais e a totalidade das relações em que o processo educacional ocorre; e é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere* (Freitas, 1992, p. 12).

Se dispostos em ordem inversa, diria que os autores se referem à questão da identidade do educador e do curso, além de uma visão relacional, de reciprocidade entre as micro atividades educacionais e o processo educacional na sua totalidade, expressas de formas diferentes. Nas duas primeiras, há uma caracterização da Pedagogia, ora como reflexão teórica da prática, como pesquisa dos objetivos sócio-políticos, dos meios organizativos e metodológicos veiculados da formação em contextos culturais específicos. E, finalmente, a Pedagogia como ciência na sua unidade e totalidade e assim superadora de todas as dicotomias de todos conhecidas.

3) do deslocamento, por ele observado, do eixo do discurso da prática educativa, para o da prática política, motivados por circunstâncias histórico-políticas, que deram origem a movimentos legítimos de organização e defesa da educação. O que

unesp

o professor parece defender não é que não haja lugar para a prática política, mas teme é a sua supremacia, sobre a prática educativa.

Desta forma, Libâneo (1999) denuncia: "O discurso pedagógico foi assim afastado das discussões, e em alguns casos rechaçado, em decorrência de todo um preconceito que sempre se alimentou contra a Pedagogia como campo de conhecimento e contra os pedagogos de profissão" (p. 7).

Mas é preciso retornar às três dimensões responsáveis segundo Villa (1997) pela desvalorização do professor: a dessacralização da ciência e da cultura, as novas tecnologias e a mudanças dos padrões de socialização.

A dessacralização da ciência, não tão recente, destrói a identificação do professor como homem de conhecimento. Isto fará com que o sentido do trabalho docente vá se deslocando, aos poucos da confiança no conhecimento que se possui, às destrezas na sua transmissão.

Neste sentido, e face às formas mágicas e eficazes de ensinar que as novas tecnologias trazem, e que com ele irão competir, o antigo papel do professor parece ficar abalado. Frente a isto, advertem alguns sociólogos da educação que o papel do professor não é "transmitir conhecimentos, mas socializar, isto é inculcar valores e atitudes que legitimem a hierarquia dos papéis sociais que dividem ou classifiquem, os alunos em trabalhadores submissos ou em trabalhadores com capacidade de iniciativa".

Mas a socialização, ela mesma, se tornou instrumento de reprodução ideológica e o professor, seu principal artífice, também foi advertido dos seus perigos.

Ele deveria então agora saber como lidar com o conhecimento. Nem como seu representante, incapaz de absorvê-lo e abarcá-lo, nem como seu único e neutro transmissor. Ele deveria criticar esse conhecimento, remontando às suas origens, seu processo de formação e os interesses que determinam seu destino e utilização.

Mas em que as novas tecnologias iriam influir no trabalho docente? Imagino uma série de capacidades do tipo ideal de professor que se configuram nesse contexto das novas tecnologias; boa comunicação; oratória, crítica de textos e das situações do objeto de estudo. Também nova forma de processar e armazenar e de transmitir os saberes, isto é, habilidades referidas ao ensino, mas não ao sujeito do ensino, o aluno.

Assim sendo, parece persistir a transmissão mecânica do conhecimento, e que foi sempre, isto é, sua ênfase, objeto de crítica na formação do professor.

O que sempre foi criticado foi o predomínio das técnicas condutistas e didáticas, de tal forma a impedir que se captasse a interação dos elementos sociais,

unesp

políticos e criativos, eu diria, culturais também que governam a ciência, isto é, a visão geral que permite entender a realidade complexa. Ao professor, não é necessário somente o saber-fazer. Ela deve enriquecer-se da contribuição de outras duas dimensões: a pessoal e a sócio-cultural.

Por isso, acredito que esse enorme receio que se vem mantendo frente não só à técnica, mas, sobretudo, ao técnico, quase sempre erroneamente identificado com o pedagogo, vem de uma leitura em geral, pessimista do papel da técnica no mundo moderno, assim definido por Villa (1997, p.15) "a técnica acaba despersonalizando, desumanizando e, portanto, empobrecendo a vida além de colocá-la fora do controle do homem".

Esta leitura, sugere Villa (1997, p.15), deveria ser contrabalançada com uma leitura otimista da técnica, que a considera realizadora das utopias que a humanidade vem conseguindo ao longo dos tempos, seus benefícios em termos de custos, de economia de tempo, e de simultaneidade da presença do professor e dos alunos. Nesse caso, especificamente o benefício é o da redução da discriminação docente em relação ao aluno.

No plano do ensino propriamente dito, há uma outra consideração a fazer – a de que não é de todo lícito tornar incompatíveis o ético e o técnico. Talvez Gary Sykes (1990:95) citado por Villa (1997) tenha razão quando diz que "os professores não podem atuar moralmente se são tecnicamente incompetentes" (p. 15).

Mais uma argumentação se faz necessária aqui, e que vou desenvolver apoiada em Villa (1997) quando, ao invés de responsabilizar o pedagogo pela quebra da identidade profissional do professor, a faz remontar a outros fatores, assim:

> *O fato de que o professorado se centre hoje mais nos meios e na técnica que no fim ou no objeto de conhecimento, em si não se deve à pressão dos psicológicos e dos pedagogos por introduzir suas disciplinas nos planos da formação, nem ao êxito de uma certa mentalidade gerencialista, senão à quebra do próprio conhecimento como saber escasso e vinculado, como sistema de verdade sagrada com virtudes transformadoras segundo ideais planificados. Essa é a ruptura a que me referi antes e que obriga a identidade do professor a se deslocar para novos pontos de apoio* (p. 16).

Mas voltemos ao papel socializador do professor, que até pouco tempo se desenvolvia por meio do ensino, enquanto transmissor incondicional do conhecimento.

Num mundo em que a comunicação via informação virtual se espraia e aos poucos vai atingindo meios sociais os mais diversos, a comunicação intersubjetiva

unesp

definha entre pais e filhos, cresce a convivência e a educação monoparental das famílias, a segregação dos jovens em faixas etárias em torno do ócio e das drogas, senão da violência, a rua substitui a família na educação dos filhos, e falta integração entre família e escola, pergunta-se qual o papel do professor?

Tendo em vista estas mudanças na socialização, Villa (1997:19) com base em sociólogos entre outros, fala do previsto fim do "Homo sociologicus", isto é aquele indivíduo, cuja identidade se baseava em papéis claramente definidos e que se orientava por expectativas controláveis.

Um efeito dessa desorganização social é a erosão da autoridade do tipo tradicional, que o professor representa ao ser tomado por "homem culto", "modelo de experiência", um modelo de articulação de papéis e do cumprimento exemplar dos mesmos.

Desta forma, ao tentar sugerir saídas, me vejo diante de duas questões:

1) Se ao definir a identidade do profissional da educação tendo como base a docência, tais mudanças foram consideradas?

2) Se sim, como se definiria, frente a tais mudanças, a docência e a identidade professoral com aquela identificada?

Com esses questionamentos, frutos da análise das idéias chaves da proposta, que acabamos de desenvolver, é que inicio a descrição, caracterização e análise do Currículo de 1994, no referente ao Curso de Pedagogia.

Tendo já considerado os pressupostos básicos, estruturais ou conjunturais, bem como os teóricos-conceituais sobre os quais a proposta se construiu, é possível falar de sua estrutura, dinamicidade e organização.

Alguns conceitos teóricos nela implantados, embora de forma ainda embrionária, como a idéia de docência como identidade do professor, conhecimento como processualidade, o epistemológico como tratamento das questões do conhecimento na totalidade do processo educativo, adiantam o que ele se propõe atingir em termos de formação.

Construído coletivamente de acordo com informações do próprio projeto, quando indica estratégias de trabalho (um número grande de reuniões) uma equipe pluridisciplinar, mais tarde constituída em colegiado, o currículo se orienta por

princípios, objetivos, com os quais visa formar um profissional polivalente, assim definido: professor/educador, pesquisador e bacharel.[18]

Contendo os princípios, o que permite uma visão articulada com eles e com a realidade referência, os objetivos se enunciam assim:

- proporcionar ao aluno um ensino de qualidade;
- trabalhar o currículo de forma interdisciplinar, dentro de uma visão globalizada do ser humano;
- verticalizar o processo de construção do conhecimento, mediante a simplicidade e o respeito ao eixo epistemológico de cada área de saber.

Apesar da referência aos princípios, os objetivos, ao identificarem o fazer do currículo, isto é do professor, candidato a professor, particularizam a atuação do profissional no trato com o conhecimento. Não mostram, todavia, a totalidade do desempenho docente.

Uma outra observação, detectada no texto no seu todo, e em especial nesse objetivo, é a ausência do aluno, como sujeito-agente do currículo.

Em terceiro lugar, a expressão "globalizada" mereceria uma explicitação tendo em vista as conotações que o termo vem assumindo na área político-econômica.

Os princípios, que creio eu, seriam orientadores da proposta, na minha leitura, estabelecem níveis de relações fáceis de visualizar com a problemática das Licenciaturas e os vícios da estrutura dos cursos de formação, porém, menos visíveis em relação ao referencial teórico.

Todavia, o projeto os assenta na idéia de uma relação interna entre o sujeito da pesquisa (cientista social) e o objeto da pesquisa, a sociedade, supondo uma interrelação de influências, que ocorre na pesquisa-ação.

Neste contexto, é definida a ação dos envolvidos no Projeto de Formação de Professores como sujeitos de uma pesquisa-participante, o texto do projeto deixa clara a idéia de um processo de construção do conhecimento e formula os princípios da proposta:

---

[18] Com duas redações diferentes, uma no item objetivos e a outra no item estrutura curricular, a caracterização deixa dúvida quanto à definição do profissional.

unesp

> ** a qualidade, fundamentada na competência, criticidade e criatividade; a interdisciplinaridade, baseada na integração das disciplinas, o que só ocorre se houver domínio epistemológico de cada uma; a verticalidade, caracterizada como aprofundamento do estudo e da pesquisa, mediante diversificadas modalidades de investigação; a simplicidade, significando o eixo epistemológico da formação do professor mediante o ensino dos conteúdos essenciais de cada disciplina* (Projeto de Formação de Professores – UCG / 1994, p. 14).[19]

Na dinâmica do currículo, três deles, o da interdisciplinaridade, o da verticalidade e em conseqüência, o da simplicidade, foram os mais criticados em especial, pelas interferências que provocaram não apenas na estrutura do currículo, como no trabalho de sala de aula.

O da interdisciplinaridade, por exigir uma ação interdisciplinar dos sujeitos envolvidos no projeto, centrada no trabalho coletivo, representava a primeira fonte de resistência dos docentes, seguida pela exigência de enxugamento dos currículos e da eliminação de disciplinas.

Com base na idéia de que "talvez se devam ensinar menos coisas nas Licenciaturas, com maior rigor, no entanto" e "...verticalizar o processo, privilegiando o estudo", dois princípios foram conjugados: o da simplicidade e o da verticalidade.

Não se sabe como isso ocorreu em termos de ensino. Sabe-se, apenas, que a graduação foi reduzida para sete períodos, e o oitavo constituiria a Especialização. As dificuldades, então, se deslocam para o corpo discente, porque: se, de um lado, o aluno deveria fazer dois cursos em um, isto é, a Graduação e a Especialização de forma consecutiva, do outro, o eixo temático dos cursos de Especialização, nem sempre agradava nem aos alunos da Pedagogia, nem aos dos demais institutos.

Em termos de estrutura e organização, curriculares, a proposta deveria contemplar seis metas:

1. a superação das dicotomias: bacharel-licenciado, conteúdo específico - conteúdo pedagógico, teoria e prática, graduação e pós-graduação.[20]

2. a priorização de um saber entendido como processualidade, inventividade do sujeito, criação humana;

3. articulação entre ações de sala de aula com atividades acadêmicas interdisciplinares como conferências, seminários, jogos, arte, *workshops,* laboratórios,

---

[19] Vários são os textos subsídios do projeto, quase um diferente para cada princípio, a saber: para a qualidade Serverino (1991) citado, por Brzezinski (mímeo); para a interdisciplinaridade o texto remonta a Japiassú (1976) e Fazenda (1993) e Pereira (1996) e para a verticalidade e simplicidade (Ternes, 1993).

[20] Creio que a graduação e a pós-graduação não se caracterizam propriamente como dicotomias. Eles se constituem em dois níveis, que necessitam ser integrados.

unesp

oficinas... e que no currículo passaram a ser denominados de Atividades Interdisciplinares, acompanhando sete períodos do curso.

4. a organização colegiada dos departamentos que ministram as Licenciaturas[21], sob uma coordenação; esta coordenação veio se constituir no Colegiado das Licenciaturas.

5. A orientação de um eixo temático[22] integrador do currículo ou teórico-metodológico que estabelecerá as diretrizes necessárias à integração didático-pedagógica do curso de modo geral e das disciplinas em especial;

6. a relação entre os aspectos gerais e específicos dos cursos, resguardando-se nessa dinâmica de integração, a especificidade da área do conhecimento e da formação ministrada.

A formação de acordo com essa proposta se desenvolve em três áreas: a da formação comum, a da formação específica e a da especialização.

A área de Formação Comum se constitui de saberes fundamentais à formação do professor nas diversas áreas, os conhecimentos de caráter geral (Filosofia, Teologia e Português) e os de cunho pedagógico: Psicologia da Educação (Aprendizagem), as Didáticas Fundamental e Especiais e a Estrutura e Funcionamento do ensino de 1° e 2° graus.

A formação específica, no caso da Pedagogia é enunciada na proposta, porém só descrita na grade, diz respeito a duas áreas de concentração e que seriam a meu ver, as habilitações: Alfabetização e Educação Escolar. A grade pouco muda em termos de estruturação à exceção da redução das Psicologias, e da introdução das disciplinas Tópicos de Filosofia, Antropologia Cultural, Informática e Educação e Educação e Trabalho.

Entendidas como um espaço aberto, as atividades interdisciplinares se constituíam como uma "forma de recuperar o espírito de Universidade, nos últimos tempos reduzidos a duas esferas: o aulismo de um lado, e o ativismo partidário e ideologizante do outro". (Ternes, 1993, p. 2)

No projeto, a ação interdisciplinar envolve a prática pedagógica e a articulação dos níveis da graduação e pós-graduação. A primeira expressa a ebulição da vivência universitária por meio de um ato acadêmico que resguarda o científico no fazer

---

[21] São eles: Educação (EDU), Filosofia (FIT), História, Geografia e Sociologia (HGS), Letras (Português e Inglês), Matemática e Física (MAF). Não participaram os Departamentos de Psicologia e Enfermagem, que também ministram Licenciatura.

[22] O eixo temático da 1ª turma dos cursos da Graduação foi: Ciência, Tecnologia, Educação e Cidadania.

prazeroso, lúdico, alegre e descontraído. A segunda, enquanto faz a articulação graduação/especialização, possibilita não só uma continuidade na formação, mas também a escolha de uma linha de pesquisa que norteará um projeto de pesquisa, a ser desenvolvido na Especialização, através da realização de um trabalho monográfico[23] e a ser socializado nos seminários interdisciplinares para toda a Comunidade.

A Especialização que ocorre no 8º período, com 24 créditos e o *locus* preferencial da verticalização dos conhecimentos desenvolvidos nos semestres anteriores tem sofrido variações nas áreas de concentração.

O Colegiado das Licenciaturas que, como a palavra diz, desenvolve uma ação colegiada em relação aos Departamentos e cursos envolvidos e tem se transformado: a) no agente articulador das atividades da Graduação e da Especialização; b) no lugar onde ocorre a definição e o desenvolvimento dos eixos temáticos e, c) onde se processa a avaliação do processo de conhecimento, da organização do trabalho pedagógico, das relações aluno-professor e da integração entre as diferentes áreas do currículo.

A avaliação também se desenvolve nos diferentes níveis do processo educativo e pedagógico, dos cursos e do Colegiado e ainda se insere no Projeto de Avaliação Institucional, que promove a permanente melhoria da qualidade das atividades educacionais e administrativas da Universidade.

A proposta será submetida à pesquisa-ação continuada, no sentido de registrar dados, promover discussões, e divulgar resultados, sempre apresentados sob a forma de relatórios.

Finalizando, a apresentação/análise desta proposta curricular em especial no que se refere à Pedagogia, eu poderia tentar explicitar aspectos interessantes, e também dificuldades que ele vivenciou ou apresenta. Mas o espaço especial para isso seria não só o capítulo da pesquisa como os da sua interpretação. O mesmo ocorreria com os aspectos inovadores e os que provocaram resistência.

[23] A monografia já é disciplina do curso desde 1985.

unesp

Capítulo 3

INOVAÇÃO E RESISTÊNCIA: DOIS CAMPOS TEÓRICOS EM CONVERGÊNCIA

3.1 Em busca de um nexo teórico

A composição da temática deste trabalho deixa entrever a possibilidade de conexões entre os dois termos - inovação e resistência -, no nível da linguagem e entre dois fenômenos ou duas problemáticas, no nível da realidade. Como termos ou como fenômenos, ambos serão aqui analisados no contexto da proposta de currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás (UCG), implantado em 1994.

O estabelecimento da relação entre os dois termos no terreno da linguagem, num jogo imaginativo, permite analisar combinações dos dois vocábulos, em duas disposições diferentes.

Assim, se a disposição que se lhes der no enunciado for resistência à inovação, pode-se entender que, se posta como o primeiro termo da expressão, articulada ao segundo por uma crase, a resistência desempenha um papel contenedor da inovação e da mudança. Seria, portanto, defensora da tradição, do caráter estático e conservador da estrutura social, tal como ocorre nas sociedades fechadas.

Se, porém, a expressão e seu enunciado tiverem a seguinte disposição – inovação e resistência, o entendimento seria o de que, além de assumir posição de

antecedente na combinação, a inovação desenvolveria um papel dinamizador da mudança social e até transformador da estrutura social. O contexto aqui seria o das sociedades abertas, dinâmicas, onde a resistência assumiria importante papel de revisora da herança cultural graças ao seu componente crítico, provocando, dentro dela, a inovação.

Neste sentido, Gimeno Sacristan (1999: p. 76) embora não as nomeie, parece admitir a presença desses fenômenos e seu papel em relação à herança cultural, quando escreve:

> *Nas sociedades fechadas, a tradição é imutável, nas abertas, ela é renovada e recriada porque se revisa a herança recebida com a crítica, e com a contribuição autônoma e livre dos indivíduos. Com estas duas condições libertadoras – sociedade aberta e crítica do legado recebido – podemos adonar-nos da herança cultural e reorientá-la, pois há aspectos culturais estabelecidos que é conveniente manter, outros merecem renovação e, inclusive, seria conveniente recusar outros.*

Embora exercendo, aparentemente, papéis diferentes nas chamadas sociedades fechadas e nas sociedades abertas de acordo com as disposições assumidas naquele jogo, sobretudo no que se refere à segunda combinação – inovação e resistência, é fato que entre eles se desenvolve uma relação de reciprocidade. Porém, buscar relações apenas entre os termos pode ser não só um excelente exercício de raciocínio, mas também uma forma de identificá-las no contexto da realidade social e educacional concretamente consideradas, isto é, no nível dos fenômenos.

O que quero dizer é que, quer considerados de forma isolada, quer relacionados, os fenômenos inovação e resistência exigem para sua explicação/compreensão pressupostos de natureza teórico-epistemológico.

Mas não basta explicá-los teoricamente. É preciso descobrir qual o nexo epistemológico mais abrangente, capaz de sustentar teórica e metodologicamente a realidade em que os dois fenômenos se movem, e as relações que podem estabelecer entre si.

Uma primeira indicação do nexo, posso encontrá-la na análise etimológica do termo inovação. No Aurélio (1975), "Inovação significa introduzir a novidade; tornar novo" Nesse verbete, parece existirem duas circunstâncias em que a inovação pode ocorrer: a introdução de algo novo no que já existe, isto é, numa estrutura e que a desarticula, e o ato de transformar algo que já existe, portanto, o velho, em outro ser, o novo. Na primeira circunstância, ocorre a melhoria. Na segunda, a mudança, a transformação.

unesp

É evidente que nos dois casos, porém em graus diferentes, o novo é introduzido ou incorporado ao velho. E, com certeza, causa conflito, resistência e exige reorganização ou ruptura com ele. E este processo, num longo e enviesado caminho, leva ao desconforto, ao conflito, à resistência, mas acaba quase sempre, na aceitação do novo, que já não é mais novo. Porém, isto ocorre desde que esse novo seja convincente, persistente e ou conciliador: se não for, será rejeitado ou esquecido.

O raciocínio até aqui desenvolvido, em relação ao novo e ao velho, completa-se ao se avaliar particularmente a introdução do novo na realidade a ser modificada. Embora expresse um ato mecânico, essa introdução pode ser paulatina, por etapas, sem traumas, mas também pode ser brusca e, por certo, traumática.

Por outro lado, no âmbito de duas culturas, em geral de diferentes níveis de desenvolvimento, essa inovação pode acontecer de variadas formas. Ela pode representar uma cópia de modelos, por parte das culturas menos desenvolvidas como meio de obter o progresso, introduzindo-se, pois, através da reprodução social e cultural, o que pode parecer um paradoxo; pode ocorrer graças à combinação de conhecimentos novos e velhos, de elementos endógenos e exógenos a essas culturas ou às sociedades onde elas se desenvolvem. Com raras exceções, a inovação pode surgir da criação de novas formas de trabalhar a realidade, de modo a revelar nela a identidade da cultura e da educação a que se propõe. E, sobretudo, pode resultar da, ou suscitar a transformação dessa realidade, quando entendida em termos de mudança radical, qualitativa, de harmoniosa para democrática, de injusta e desigual para justa e igualitária, de exploradora para solidária.

Essas reflexões constituem uma tentativa de encontrar um nexo teórico que possibilite a explicação não só dos fenômenos inovação e resistência, individualmente considerados, mas das relações que estabelecem entre eles especificamente no campo educativo, aqui focalizado pelo currículo da Pedagogia.

Diante de tal perspectiva e num cenário tão complexo, a busca deste nexo teórico se apresenta em estado embrionário e, como tal, precisa ser construído. A tarefa todavia, não é fácil, porque

1) trata de uma temática bastante complexa, teórica e metodologicamente

2) exige uma síntese de nível metateórico[24], capaz de abranger não só um imenso campo teórico, ainda dicotomizado, isto é, tem sido visto e analisado de forma antagonizadora. A análise tem posto de um lado perspectivas não críticas (estrutural-funcionalistas), perspectivas críticas (neo-marxistas e teórico-críticas) do outro, não só ao nível da teoria como ao nível da metodologia de pesquisa. Tal circunstância exige uma abordagem sob alguns aspectos inédita e que, portanto, deve ser construída para ser efetivada.

Diante de empreendimento tão complexo e ousado até, de minha parte, qual seja, o de explicar as relações inovação-resistência no bojo de um currículo de Pedagogia, o ponto de partida seria o da reprodução educativa[25].

Se o ponto de partida é o do conceito de reprodução social e cultural tirada como base para as abordagens sociais a que se refere o parágrafo anterior, é preciso em primeiro lugar verificar que evolução sofreu, que características assumiu e quais explicações traz para a educação e para a inovação educacional.

Assim, reabilitado nos estudos e nas pesquisas recentes, o conceito de reprodução, embora não seja mais um conceito da moda como na década de 1970, foi e continua sendo considerado campo fértil para a teoria social e para a teoria social em educação.

Estudos recentes na tentativa de reconceitualizar a reprodução, avaliando a força e a fraqueza das suas teorias, apresentam as diferentes modificações que o conceito sofreu.

Morrow e Torres (1997) por exemplo, adotam um conceito interdisciplinar mais abrangente e unificador das teorias reprodutivas e que descrevem assim:

> *Embora reflexões e pesquisas tenham associado suas origens à teoria marxista, a verdade é que o conceito de reprodução tem raízes em diversas áreas disciplinares", tal como a teoria geral dos sistemas. Para estas teorias, as sociedades se caracterizam como um tipo particular de sistemas vivos, e como tal "os sistemas sociais se definem como estruturas reprodutíveis (p. 23).*

A adoção do conceito interdisciplinar para a reprodução social e para a reprodução cultural, além de indicar fontes de investigação que não as da teoria

---

[24] A propósito desta tentativa de síntese metateórica, Morrow e Torres (1997) inovam enquanto buscam fazer convergir para os estudos da reprodução social, tanto as interpretações de cunho estrutural-funcionalista, quanto as ligadas às teorias do conflito (neo-marxistas e críticas). A idéia de construção dessa síntese nos autores remonta a monografias de origem anglo-fônica, considerados pioneiras (Karabvel e Hasley, 1977), ou espanhola (Torres e González – Riviera, 1994) e de outras de origem inglesa, que os autores todavia consideram ultrapassadas. A orientação básica porém, vem do programa metateórico de Habermas (1984, p. 18 a 20).

unesp

marxista, permitiu explorar as continuidades entre a reprodução dos sistemas biológicos e a dos sistemas sociais. Mas há um terceiro elemento muito importante nesta discussão: o das relações entre a estrutura (a estabilidade que era basicamente dominante no conceito de reprodução) e a mudança e ou a ação, com posição mais ou menos enfraquecida naquele contexto.

No que se refere à idéia de continuidade entre os sistemas biológicos e sociais, Giddens (1979) considera-a o ponto fundamental para compreender a reprodução nesses sistemas, e assenta-a na recursividade ou auto-reprodução utilizada para caracterizar a organização auto-poiética[26]. A *auto-poiésis*, então, inclui a possibilidade de uma teoria da contradição nos sistemas, que será a forma de agir da reprodução.

Desta forma a reprodução deixa de ser uma duplicação exata e ganha característica de diferenciação, de desenvolvimento e de transformação, contínua ou descontínua.

A partir dessas colocações, os estudos e reflexões da teoria de reprodução deixam perceber duas dimensões diferentes. Uma que enfatiza

> *a preservação de uma base de identidade do sistema, isto é uma certa capacidade de auto-persistencia temporária dos sistemas vivos e que os conceitos de reprodução descrevem como auto-adaptação, auto-organização, auto-regulação, homeostase, finalidade e ultra-estabilidade. Barel (1974) citado por Morrow e Torres (1997, p. 23).*

No meu modo de ver, estão incluídos neste posicionamento as teorias de sistemas, enquanto se organizam em torno da idéia de estabilidade, e o princípio da correspondência no processo de escolarização defendido por Althusser (1974) e seus seguidores, Bowles & Gintis (1976) e Apple (1979) em sua primeira fase. O referido princípio defendia a idéia de que as relações sociais da produção capitalista estão presentes nas relações sociais da educação. Isto significa que os padrões hierarquicamente estruturados de valores, normas e habilidades próprias da força do trabalho e a dinâmica social do capitalismo são refletidas na sala de aula. A possibilidade de reação do indivíduo era nula ou mínima.

---

[25] A expressão diz respeito à utilização das teorias da Reprodução Social no âmbito da educação, o que reafirma as relações educação e sociedade características dos estudos da reprodução.

[26] Em Aristóteles, a Poiésis diz respeito à capacidade criativa e produtiva da arte, enquanto diferente da prática (Abbagnano, 1998, p. 772).

unesp

Ainda a presença dessa dimensão estrutral-funcionalista da reprodução se reflete na teoria do *habitus* de Bourdieu (1977) segundo a qual, "estruturas objetivas que vão adquirindo uma existência eficiente tendem a se reproduzir ou se transformar".

A outra dimensão, que vem ganhando mais consistência na longa revisão dos programas de investigação da reprodução é a que não só aponta, mas distingue dois modelos de reprodução.

Liderada por Giddens (1984) da qual se apropriam os autores Morrow e Torres (1997) que, na esteira do crítico inglês, assim descreve os dois modelos:

> *O modelo homeostático de auto-regulação tal como se encontra no funcionalismo tradicional" (...) e a "auto-regulação reflexiva onde ocorrem processos de filtragem seletiva da informação através dos quais atores estrategicamente localizados procuram, reflexivamente (sic) regular as condições gerais da reprodução do sistema, quer para manter as coisas como estão quer para as transformar. (p. 23).*

Duas idéias importantes se destacam desta visão de Giddens (1984) e que podem ser trabalhadas cada uma por vez e, oportunamente: a idéia de transformação atribuída à reprodução como possibilidade, e a possibilidade de contradição no interior do sistema.

A primeira, jamais abordada na teoria clássica de reprodução ganha exceção na teoria da reprodução cultural de Bourdieu (1977) e por ele trabalhada na teoria do *habitus* como se viu acima e articulada à idéia de campo de forças. Porém, é vista ainda como possibilidade.

A segunda, a da "possibilidade de contradição do sistema" extraída por Morrow e Torres (1997) não só do texto de Giddens (1984) como do de Barel (1974) e que aponta para esta característica da reprodução no processo de transição de uma formação social para outra, portanto, no contexto do desenvolvimento social.

Desta forma, e considerando que, se o processo de reprodução envolve tanto o gradual desaparecimento como a emergência de novas formas sociais, Barel (1974) considera que "talvez aquilo que melhor descreve a reprodução social seja o fato de esta ser unidade de contradições sociais, unidade de mudança e estabilidade, unidade de continuidade e descontinuidade" (Barel, 1974, *apud* Morrow e Torres, 1997, p. 22).

No âmbito do processo de revitalização da reprodução, ainda dois outros fatores contribuíram para a mudança de rumos do conceito que enuncio: a virada da reflexão teórica que de um lado deixa de ser a metanarrativa totalizante e de outro o

unesp

abandono dos determinismos de classes defendidos pelos marxismo estruturalista, para assumir forma pós-estruturalista[27].

Sob um outro ponto de vista, mas não de todo alheio a esta nova forma de pensar, as teorias da reprodução cultural incorporam os conceitos de ação e resistência. Dá mesma forma como alargam o conceito de dominação, que passa a incluir outras formas de exclusão, que não as baseadas na pertença da classe social. E que são as estabelecidas para o gênero, a raça, a religião e a ecologia, aí incluída a paz.

Tais considerações sobre a reprodução social e cultural trazem, é claro, implicações para a sociedade, para a escolarização, para o currículo em geral mais tendente a reproduzir que inovar e, finalmente, para a cultura.

Além disso, a revisão do conceito de reprodução e sua caracterização como interdisciplinar ajudaram na construção do marco teórico que eu considero conveniente para esta tese.

Por raciocínio, deduzi que foi possível trabalhar a reprodução sob perspectivas teóricas críticas (teorias do conflito) e não críticas (estrutural-funcionalistas), diferentes entre si, entendi ser possível da mesma forma anexar ao primeiro grupo a resistência; e ao segundo, a inovação. O ângulo aglutinador de dois processos opostos entre si estaria na repulsa da reprodução, pela resistência ou o seu freqüente reforço tal como ocorre, quase sempre, e paradoxalmente na inovação se focalizada sob o ângulo da racionalidade instrumental.[28]

Em decorrência disto e com base na literatura pertinente com que me familiarizei até o momento, reconheço tal enfoque muito interessante, e sobretudo inovador, porque, representa uma tentativa de uma síntese crítica de posições teórico-metodológicas acerca da reprodução, tidas, até então, como contraditórias e mutuamente excludentes; e porque permite construir uma base explicativa para a análise das relações entre inovação e resistência, um dos objetivos desta tese.

---

[27] Os autores Morrow e Torres (1997) identificam como pós-estruturalistas as abordagens que reconhecem as fragilidades das teorias estruturalistas clássicas, em especial no que diz respeito aos seus determinismos e à ausência de uma teoria da ação... (p. 28).

[28] A expressão racionalidade instrumental é atribuída a Weber (1904) que assim a qualifica em oposição à ação valorativa, e a define como "a ação ou procedimento que visa fins e objetivos específicos, que procura realizar por meio de cálculo ou da adequação meios e fins. Além disso, o sociólogo alemão identifica a razão instrumental ao capitalismo, ao desenvolvimento tecnológico e à sociedade industrial. Severamente criticada por Horkheimer (1979) que a ela opõe a racionalidade crítica e Habermas (1984) que a ela contrapõe a ação valorativa e comunicativa. Morin, E. (1996) em defesa de uma razão aberta repudia a razão fechada, auto-suficiente e considera a possibilidade da sua evolução" (p. 166).

unesp

De forma análoga àquela usada pelos autores Morrow e Torres (1997), pretendo, então, usando o paralelo entre os diferentes enfoques abordar os dois fenômenos em estudo, e a relação que se estabeleceu entre eles.

3.2. O Paradigma teórico da inovação: da regulação à auto-regulação reflexiva

Giddens (1984) identifica dois modelos de processos reprodutivos responáveis pela integração numa sociedade, escrevendo o seguinte:

> *"O modelo homeostático de auto-regulação, tal como se encontra no funcionalismo tradicional (...) e a auto-regulação reflexiva onde ocorrem processo de filtragem seletiva da informação através dos quais atores estrategicamente localizados procuram, reflexivamente (sic) regular as condições gerais da reprodução do sistema, quer para manter as coisas como estão quer para as transformar" (p. 23).*

No modelo homeostático, a sociedade é considerada extremamente boa e organizada em função de interesses da comunidade, baseada na ordem, na estabilidade e numa teoria social, que é a da regulação. Enquanto reguladora, esta sociedade se baseia em idéias reformistas, pelas quais as necessidades humanas encontram melhor satisfação no interior dela mesma. As reformas resultam de pequenas alterações, que se efetuam aos poucos, e na medida da satisfação das necessidades imediatas.

Se considerada a relação sujeito-objeto subjacente a este modo de fazer a análise, o modelo de sociedade se caracteriza como objetivista, enquanto: a) busca realçar a estreita articulação entre esses sistemas e a ordem social; e b) assenta seu objeto de análise na integração mais que na integração social, fazendo assim supor nos agentes uma capacidade voluntarista na ação de moldar as formas de sociedade existentes. Tais modelos de sociedade são bem representados no chamado paradigma estrutural-funcionalista. De outro lado, nesses modelos a educação tem um papel conservador e homogeneizador, enquanto instrumento de coesão, harmonia e estabilidade.

E, se relacionadas aos estudos de Habermas (1984) sobre os interesses do conhecimento, a este paradigma corresponde o interesse empírico-analítico, que utiliza na pesquisa a abordagem nomológica e valoriza, na análise da realidade, as explicações

unesp

causais. A lógica pela qual a realidade é concebida e explicada é a racionalidade instrumental, aquela em que a razão é instrumentalizada pela ciência, procurando, quase sempre, não a convivência pacifica com a natureza, mas o seu domínio desenfreado, favorecendo assim não a convivência social democrática, mas a exploração e a dominação dos mais fracos pelos mais fortes.

Diante de tais pressupostos parece coerente inserir nesta lógica a explicação teórica da inovação e da inovação educacional. E, tal como ocorre com a educação que tanto pode socializar para manter a ordem quanto desafiar e resistir a uma cultura hegemônica e as práticas dela decorrentes, a inovação educacional tanto pode provocar melhorias sem desarranjo da ordem, como pode transformar a realidade.

3.2.1. O Conceito da inovação

A análise do termo inovação na literatura educacional correspondente permite observar nos autores uma tendência a inseri-la no contexto da racionalidade instrumental, que abordarei mais adiante.

Nesta caracterização que eu entendo histórico-estrutural, dada a sua ligação com a modernidade, se destacam dois outros elementos que identificam o conceito: o caráter polissêmico e o caráter pluridisciplinar que o termo assume.

- O caráter polissêmico. Na literatura educacional o termo inovação assume denominações diversas (inovação, melhoria, aperfeiçoamento, mudança, reforma), utilizadas ora como sinônimos ora como termos idênticos; às vezes, aparecem imbricados um no outro ou, então, muito próximos em relação a alguns aspectos.

A distinção destes termos foi preocupação dos autores para o que usaram critérios diversos, pouco elucidativos, mas sempre trabalhados sob a forma de binômios dispostos paralelamente, a que dei o seguinte formato: Inovação e Mudança (Huberman, 1973); reforma e inovação (Walling & Berg, 1983); Gonzáles & Escudero (1987) e Ortega (1994); e reforma e mudança com Popkewitz (1994) e Marzola (1995). Os critérios adotados para distinguir os termos foram 1) a abrangência segundo a qual a reforma opera mudanças na legislação, nos objetivos, nas propostas curriculares; e a inovação se dá num nível mais concreto, isto é, nos métodos pedagógicos, por exemplo;

unesp

2) a incidência traduzida assim: a reforma atua no sistema e a inovação em pontos específicos da prática educacional.

Para a reforma e a mudança, os autores citados utilizam um terceiro critério: o caráter político de intervenção sócio-educacional para a reforma e o caráter histórico para a mudança.

Integrando o primeiro binômio quanto ao formato, pois compara inovação e mudança, Fullan M. (1985), citada por Mello (1994) no estudo da oficina pedagógica, analisa "a inovação e a mudança educacional sob três aspectos: o uso de novas tecnologias, a aplicação de novas abordagens de ensino e a alteração de crenças". (p. 29).

Mais que uma distinção, no meu modo de ver, Fullan, M. (1985), apresenta critérios elucidativos, ou até categorias úteis na avaliação de uma inovação.

- O caráter pluridisciplinar. A pluridisciplinaridade indica que o fenômeno tem sido analisado sob diversos olhares (Hernandez, 2000) e ou sob diferentes aspectos no contexto das ciências da Educação.

Sob este aspecto, a inovação educacional de acordo com Garcia (1995) foi abordada sob enfoques diferentes na Ciência da Educação. Assim, na Filosofia da Educação, com diferentes visões de Homem, de mundo e de conhecimento; na Psicologia, com o estudo do indivíduo e seu comportamento psico-social; na Sociologia de Educação, quando estuda as relações educação e sociedade, o papel da escola como elemento mobilizador ou reprodutor das relações sociais de poder, a escola como agente transformador e, afinal, uma visão dialética pela qual ela se evidencia como um agente tanto reprodutor quanto transformador. Todas elas atuando de forma interdisciplinar ou disciplinar, às vezes, contribuíram para inovar o ensino e a escola ao longo das décadas.

Não se pode excluir a influência desse caráter pluridisciplinar sobre o currículo. Afinal, no currículo da Pedagogia especificamente, ele se constitui com disciplinas extraídas do campo das ciências da Educação. Ser pluridisciplinar é uma de suas condições de vida. Porém, a sua organização extrapola o campo de pluridisciplinaridade, ele precisa ser interdisciplinar, um dos aspectos considerados inovadores no currículo em debate nesta tese.

A análise textual e de conteúdo dos autores revelou ainda que, na sua maioria, os textos analisados adotam ou representam uma visão funcionalista e se orientam pela lógica da racionalidade instrumental (Weber, 1922), como faz Sousa Santos (2000) ao denominá-la de racionalidade cognitivo–instrumental.

unesp

Desta forma, expressões como *processo cognitivo*, *processo voluntário*, *conhecimento* e *tecnologia social*, perfilam nos conceitos e textos, apontando quase sempre para três dos componentes básicos da racionalidade em questão: o cognitivo, que traz o referente cultural, e o racional, que se remete ao social. Decorrente dos dois vem o tecnológico, que vai fazer a ponte com a racionalidade instrumental, enquanto prevê uma organização da "ação meios e fins" em função da melhoria da vida social.

Essa organização com base no conhecimento empírico se orienta por um caráter intencional como muito bem expressa Westley (1969), ao definir a "Inovação como processo voluntário, que conduz à tecnologia social, à descoberta da combinação mais eficaz de meios para alcançar fins específicos". (Huberman, 1973, p.16).

Ângulo Rasco (2000, p.15), décadas mais tarde, parece identificar este conceito com a teoria da ação de Weber (1922) no que se refere ao nível da "ação meios e fins"[29], quando a descreve assim:

"Com ela, o agente é guiado pela consideração dos objetivos, dos meios e das conseqüências secundárias"; e, na própria atuação, "avalia racionalmente os meios em relação aos fins, os fins em relação às conseqüências e, finalmente, a vários fins possíveis em sua relação entre si".

Além da idéia de organização sistemática da ação que toma corpo, é possível concluir que a ação meios e fins é a forma precisa da ação positivista.

Todavia, tal como mostra Ângulo Rasco (2000) para compreender em todo o seu contexto a nova contribuição de Weber, é preciso considerar as questões que a crítica de Habermas (1984) à tese weberiana descobriu, como apresento a seguir:

> *1) a taxonomia weberiana e sua ênfase na ação meios-fins, que leva à formação da tecnologia social. Para ele, a ação que se sustentasse no conhecimento científico o aproveitaria e o recomendaria como tecnologia;*
> *2) a razão instrumental, subjacente à tecnologia social, ampliava seu campo de incidência sobre a colonização do "mundo da vida", organizando-o sob as leis sociais estabelecidas. Em decorrência disto, o progresso, a mudança e a transformação social convertiam-se definitivamente em opções racionais, afastadas dos vieses pessoais e políticos. Os objetivos e os processos – "os fins e os meios" weberianos – estavam articulados e determinados por esse conhecimento nomológico do mundo social (p. 16).*

Ampliando a discussão sobre o aspecto referente aos viezes pessoais e políticos, afastados senão excluídos das opções racionais, Angulo Rasco (2000) retoma a crítica de Habermas (1984) que em oposição à tese weberiana, sugere duas coisas:

---

[29] Dos quatro tipos ideais da ação social: a ação meios e fins, a ação sujeita a valores, a ação efetiva e a ação tradicional. Segundo Habermas (1984), esta ação foi a única que Weber qualificou como racionalidade e à qual o teórico crítico opõe a ação valorativa.

unesp

"conceber a ação como prática social, no sentido atribuído a Aristóteles[30]; e recuperar a idéia de uma prática social éticamente justificável" (p.17).

Transposta para o campo da inovação educativa, tais sugestões de Habermas (1984) ajudariam não só a visualizar uma nova ótica de discussão da inovação, baseada na prática social, o que seria muito gratificante como proposta. Porém, essas sugestões me levariam a um posicionamento crítico, compartilhando a preocupação de Westley (1969) com quem Huberman (1973) concorda quando atenta para uma espécie de embuste da inovação educativa, isto é, dos que nela dão primazia ao tecnológico, quando escreve que:

> *O termo "inovação" é altamente traiçoeiro, sendo ao mesmo tempo sedutor e enganoso; sedutor, porque implica melhoramento e progresso, ao passo que em realidade significa alguma coisa de novo e de diferente. Enganoso, porque desvia a atenção da substância da atividade em causa – o aprendizado – em favor do cuidado da tecnologia da educação (p. 15).*

O mesmo caráter sedutor Angulo Rasco (2000) parece atribuir não tanto à inovação, mas a um dos seus fatores constituintes da racionalidade instrumental, geradora da modernização, quando escreve: "A idéia de organizar o mundo social de um modo racional (racionalidade instrumental) é, sem dúvida, uma posição sedutora, que constituiu para muitos o componente mais relevante da modernização social" (p. 48).

Os equívocos são evidentes em relação à inovação, porém considero sério o desvio apontado por Westley (1969) em Huberman (1973) e que hoje ganha muito espaço e até força motivadora.

Todavia, uma terceira dimensão é trabalhada na questão da inovação – a dimensão histórica segundo a qual, da maneira como a define uma da professoras entrevistadas para esta pesquisa, é "uma tentativa de realizar algo acompanhando o contexto histórico, ou o contexto do desenvolvimento; ou realizar alguma coisa de acordo com o momento" (PE5).

Neste caso, inovar seria submeter a inovação à mudança socialmente considerada. Ela é inerente ao processo social da mudança e se lhe atribui um caráter voluntário. Esta é a visão de Westhey (1969) cujo conceito de inovação leva à racionalidade instrumental.

---

[30] Ao referir-se à formulação de Aristóteles na sua Ética a Nicômaco (1988, 1999), Habermas (1984) nos remete ao texto citado, cuja leitura indicou-me duas possíveis interpretações dessa prática social: a) a relação meios e fins na ação, expressa no primeiro parágrafo do nº 1131, 5 e b) o discernimento nas ações humanas e suas relações com os universais e os particulares, como se pode conferir no nº 1141, b, último parágrafo do item 7, páginas 57 e 119, respectivamente.

unesp

E traz à tona conhecida polêmica sobre a qual Popkewitz (1991) adverte apontando três riscos:

> *a) o de concentrar-se demais nas estruturas como objetos distintos e independentes, o que produz o retrato de um mundo consistente e sem mudança; b) o de concentrar-se nos personagens como os responsáveis pelo início da mudança, o que levaria à produção de uma teoria voluntarista da mudança em que a ação é a única alternativa; c) o da idéia de mudança como processo natural e evolutivo produzido por força e ações propositais. E, concluindo, o autor afirma que em todas estas hipóteses, as relações estruturais são o parceiro da ação proposital (p. 32).*

Por isso, há os que entendem que a inovação, mesmo supondo a idéia de criar algo novo, cria sobre algo que não muda na essência e trazendo avanços sobre o estabelecido se torna instituinte. É o que se expressa nesta fala:

> *"A inovação, no meu entendimento, tem duas características: significar certos avanços do que está estabelecido e, por isso ela é instituinte; e, por ser instituinte, ela traz o novo. Assim, a inovação tem uma aproximação com o conceito de novo" (SD4).*

Nesse mesmo contexto, há os que vêm

> *a inovação como um processo de mudanças parciais ou totais que ocorrem numa determinada realidade social ou institucional e que pode expressar duas dimensões: uma atualização perante as mudanças mais amplas que ocorrem na sociedade, não necessariamente operadas no seu interior, como a questão da globalização; outra que decorre da apropriação de modelos exógenos numa perspectiva de imposição cultural e política (SM1)31.*

Concordo com a posição do professor, expressa nesta citação, em especial em relação às dimensões apontadas. Porém, não acredito que toda a mudança se caracterize como transformação, pois me parece que nem todas as inovações o são. Por exemplo, na área educacional, em especial, as mudanças são lentas e, muitas vezes, pouco duradouras, sobretudo quando oriundas de imposições políticas ou interesses de quem as promove.

Neste sentido, Rogers E. M. (1969) citado por Garcia (1995), ao apontar atitudes indicadoras da presença da inovação, condiciona sua duração e profundidade ao grau de desejabilidade e de aceitação que receba das pessoas ou grupos envolvidos, quando diz que:

> *A novidade se reflete em conhecimento, persuasão ou decisão de utilizar, o que significa desenvolver atitude favorável ou desfavorável, adoção ou rechaço. E, como as inovações, estas atitudes devem mudar com o tempo e o*

[31] As siglas SM5 e SM1 constituem um código que reúne a especialidade do professor entrevistado, o gênero e o nº de ordem no contexto das entrevistas. Assim: PE5 indica Pedagogo, Especialista e 5 a quinta entrevistada. E Sm1 é igual a Sociólogo, mestre e o primeiro da categoria a ser entrevistado.

unesp

> *seu caráter de desejabilidade, inconveniência e prejuízo. Elas podem ser adotadas em prazos curtos e longos (p. 42).*

3.2.2. Modernidade, modernização social e modernização reflexiva

Essa relação de pertença da racionalidade instrumental a uma lógica da modernização social é um processo que evidencia um contexto ao mesmo tempo histórico e social, e "um estilo, costume de vida e organização social que emergiram na Europa Ocidental do século XVII, mas que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais na sua influência" (Giddens, 1991, p.11), além de ser um paradigma, em termos analíticos. Estou falando da modernidade, que necessariamente traz consigo a modernização social.

Por isso, considero importante fazer uma ligeira incursão sobre a modernidade e o paradigma do mesmo nome que a explica, a fim de entender não só a própria modernidade, a modernização tida como seu principal componente e as suas implicações sobre os processos de mudança: a inovação, a reforma, a mudança e a transformação.

Com relação à modernidade na acepção de Giddens (1993) citado por Marzola (1995, p.186), com quem parece concordar, o marco da modernidade está "na substituição da razão teológica pela razão social, conseqüentemente, um dos signos e traços do projeto pedagógico moderno" e que se caracteriza pelo humanismo e por uma racionalidade relevante.

E uma outra fonte de Marzola (1995, p.188), Popkewitz (1994) identifica outro signo considerado tão importante quanto o apontado por Retamoza (1993) que confirma e cujo conteúdo explicita ao dizer que "... um dos signos mais importantes e conseqüentes do nascimento do Estado Moderno foi a passagem de uma 'visão normativa e filosófica' da sociedade para 'um enfoque reformista', baseado num saber objetivo...".

Sousa Santos (2000, p.50), avaliando o paradigma da modernidade que considera rico, complexo e marcado por desenvolvimentos contraditórios, o descreve, em primeiro lugar, assentado em dois pilares: o da regulação, e o da emancipação. Ao pilar da regulação liga três princípios: o do Estado, o do mercado e o da comunidade. O

unesp

pilar da emancipação, por sua vez, é constituído das três lógicas da racionalidade definidas por Weber: a racionalidade estético-expressiva das artes e literatura, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e a racionalidade moral prática, da ética e do direito.

A visão histórico-descritiva de Sousa Santos (2000) confirma as visões anteriores da modernidade, acrescentando-lhe dois outros princípios além do Estado: o do mercado e o da comunidade. A idéia de pilares aplicada à regulação e à emancipação, mesmo deixando entender uma relação dialética tem conotação estruturalista e mecanicista. E, a emancipação, uma das dimensões da modernidade, bem como o princípio da comunidade não se concretizaram, nem mesmo com a intervenção da racionalização individual e coletiva.

Colocados tais pressupostos, cabe um questionamento amplo sobre a modernização, o processo, o conceito e a teoria, assim: Em que a modernização se relaciona com a modernidade? Como se situa em relação à mudança social e à inovação educacional? Por que deve ocorrer e em favor de quem?

Enfim, são muitas as questões e também as dúvidas acerca desse conceito, sua adequação à realidade, e a validade de sua utilização.

E, embora se saiba que – a relação básica da modernização com a modernidade, se tenha efetivado como uma forma de alcançá-la, entre outros significados, para entender o conceito é preciso tomar o caminho convencional – o da descrição e da análise do conceito.

Na síntese que faz da diversidade de conceitos da modernização e do uso que teve na pesquisa, Silva B. (1987, p.773) situa seu surgimento e uso na década de 1950, no campo de ciências como a Sociologia e a Política. Como principal instrumento na realização dos estudos comparativos de diversas sociedades, iniciados nos EUA, o conceito foi bastante criticado nas décadas de 1970 e 1980, e sérias dúvidas foram levantadas em torno do seu uso, pelo menos na sua formulação original. A partir de então, caiu em desuso, mas vem sendo reavaliado recentemente.

Silva B. (1987) apresenta um conceito básico muito próximo ao da teoria funcionalista. Ele o expressa assim: "a modernização foi vista como um processo de trânsito da tradição para a modernidade, entendendo-se por isto a repetição de características econômicas, de estrutura social,. psicossociais e de organização política das sociedades norte ocidentais contemporâneas" (p. 773).

unesp

Independentemente da extensão que tivesse e, avaliado sob o enfoque do desenvolvimento econômico ou político, o conceito deixa sempre como idéia fundamental o descompasso ao nível das sociedades, tradicionais ou subdesenvolvidas e modernas, quanto ao ingresso na modernidade, e conseqüentemente, a idéia de reprodução destas sociedades por aquelas.

Uma outra idéia subjacente ao conceito de modernização social e que responde parcialmente à segunda questão é a de que a modernização social faz parte do processo de mudança social global[32], e que, como o desenvolvimento social, se situa no nível histórico.

Teoricamente, Morrow e Torres (1997) ao analisarem as funções distributivas da educação, extraídas do conjunto das funções da educação de Parsons (1951), buscam relacionar a teoria da modernização à teoria do capital humano com base no pressuposto por ela defendido de que "o desenvolvimento educativo e o desenvolvimento econômico estavam automaticamente relacionados", parecem apontar para uma orientação a ser dada à modernização, com desdobramentos complicados para o Terceiro Mundo.

Assim, a partir desse raciocínio e com base nas realidades americana e européia ocidental, segundo Morrow e Torres (1997)

> *imaginava-se que, se se introduzisse nesses países técnicas de planejamento educativo e se ocorresse a massificação e a diversificação do sistema educativo, conseguir-se-ia a mudança social planejada para a modernização das estruturas sociais e para um alto nível de desenvolvimento sustentado e crescimento econômico.*

Dessa descrição dos autores, é possível elaborar algumas idéias que exigem reflexão, como:

- a idéia de planejamento que se evidencia e remete à idéia de uma sociedade experimental, aquela que testa as inovações e as seleciona pelos resultados que considera mais valiosos e/ou a tecnocrática, que segundo Ângulo Rasco (2000) faz eco no setor político administrativo desses países ao postulado mais importante da modernidade social: "o progresso racional e ilimitado era possível, na medida em que se desenvolvessem nossos conhecimentos empíricos e nomológicos sobre a sociedade, e

[32] Fernandes (1979, págs 19 a 35) distingue mudança social de outros conceitos vizinhos seus: o de evolução social (que se situa no nível supra-histórico) e o de desenvolvimento social (situado no nível histórico) consideradas as limitações teóricas de um e de outro. Porém, uma semelhança também é observada – o fato de os três conceitos trabalharem o fenômeno social, qual seja: o estudo dos aspectos dinâmicos da estrutura e da organização e dos mecanismos de controle de dado sistema social num certo lapso de tempo e em diferentes níveis da realidade social.

unesp

tanto quanto controlássemos a mudança como se se tratasse de uma experimentação científica" (p. 19). Daí o predomínio da racionalidade, da eficiência e do controle e a ênfase no administrativo burocrático, em prejuízo do social comunitário, sem dúvida, o elemento mais frágil dentre os descritos por Sousa Santos (2000);

- a introdução de técnicas de planejamento educativo (ao invés de repetição ou reprodução de estruturas sociais e políticas, por exemplo) que, embora possa impor artificialidade ao ritmo de desenvolvimento dos países em desenvolvimento, pelo menos pode indicar um diagnóstico da realidade e das necessidades que enfrentam, embora possa também asfixiar e descaracterizar o desenvolvimento regional e local;
- a idéia de massificação, ou criação da sociedade de massas, que cresceria graças às políticas demográficas, à industrialização e à urbanização implantadas pela constituição das modernas sociedades capitalistas, e que se transformaria economicamente em mão de obra barata e, politicamente, em massa de manobra para os interesses dominantes;
- a idéia de diversificação do sistema educativo, pela qual a educação passa a formar mão-de-obra barata e condizente com os imperativos da economia, o desenvolvimento constante de novas habilidades, fundadas não nas necessidades sociais do cidadão, mas nas do capital.
- a idéia de desenvolvimento sustentado, que faz supor o cuidado com a ecologia e o meio ambiente, que todavia se evidenciam pelo seu duplo: a destruição da natureza.

Com base ainda nesses pressupostos, ficam bastante evidentes duas outras idéias, incluídas no processo mesmo da modernização: a ênfase na diferenciação com o fator decisivo da mudança e os efeitos da urbanização e da industrialização característicos das modernas sociedades capitalistas que, na visão de Germani (1962) citado por Garcia (1995), levam a pensar "numa dicotomia bipolar: sociedades tradicionais de um lado e sociedades modernas do outro, cada uma delas com componentes típicos..." (p.36).

Bastaria citar o componente cultural, por exemplo, com o surgimento da cultura popular, ao mesmo tempo, meio de expressão própria dos dominados e também instrumento de oposição.

Além da diferenciação em todas as suas dimensões, Germani (1962) descobre no núcleo da modernização o conceito de secularização, indicando, assim, um

unesp

processo composto por três tipos de mudanças que transitam na estrutura social: 1) a normativa predominante na ação social e internalizada nas ações individuais, para a eletiva, que ganha extensão maior e redução das ações prescritivas; 2) a especialização crescente das instituições, que passam a construir seu próprio sistema de valores com especificidade e autonomia para cada área; 3) a institucionalização da mudança, que subjuga a institucionalização do tradicional. Esses dois signos da modernização, sem dúvida se relacionam ao que Retamoza (1993) identificou como sendo o marco da modernidade com a emergência da razão social em substituição à razão teológica.

Germani (1993), na voz de Garcia (1995:36–7), já caracterizara a modernização como uma transição global, na qual destacou três processos de mudança estrutural: o desenvolvimento econômico, a modernização social e a modernização política; e também já apontara alguns de seus desdobramentos como o processo acumulativo e o surgimento de um processo de assincronias provocadas pelos diferentes ritmos e pela seqüência de seus componentes. A conseqüência é uma sociedade bi-polar, formada de ricos e pobres, dominantes e dominados.

Nesta sociedade, a educação também surge diferenciada, mas é sobretudo destinada a formar técnicos e mão-de-obra barata, voltada às necessidades da economia, da alfabetização ao ensino superior, transformando-se em um instrumento de regulação e controle social, além de dominação política e controle social nas sociedades modernas. Dominação e controle que segundo Foucault (1979) criam a idéia de disciplinaridade pela qual o indivíduo se torna o seu auto-regulador submetido às chamadas tecnologias do eu.

Não querendo fazer concessão à modernização, mas considerando-a instrumento da modernidade, é fácil observar que as inovações educativas que ela produziu dizem respeito a vários aspectos da realidade educacional que descrevo a seguir:

- a instituição escola passa a ser vista como sistema autônomo, ou como subsistema de outros mais abrangentes (sociedade, família, comunidade), além da diferenciação que sofreu no seu interior como, por exemplo, a possibilidade de auto-gestão entre outros.
- a escolarização é estendida a toda população, para que desenvolveu modalidades diferentes de ensino e de formação;
- a escola como lugar de oportunidades e canal principal de mobilidade social;

unesp

- um sistema escolar ajustado ao desenvolvimento econômico e, às vezes, também sujeito aos seus embustes e suas contradições;
- ênfase nas ciências exatas e em cursos de alta tecnologia;
- professores com tempo integral, o que lhes oportuniza uma qualificação maior e mais tempo dedicado à pesquisa e ao estudo.

Claro que estes são elementos que tendem a privilegiar a ordem do sistema, ou o sistema da ordem, considerados disfuncionais e que será preciso integrar, dada à função dinamizadora que exercem no interior do sistema.

Estou falando das tensões e dos conflitos gerados ou não pelo sistema e que cabe à escola contemplar nas suas ações: as oriundas das relações de poder vividas no seu interior e do confronto de linguagens e culturas diferentes com que deve conviver.

E, em tempos de globalização, de informatização virtual, a escola se vê desafiada de um lado pelo risco do anacronismo se se acomodar ao tradicionalismo e, do outro, de potencializar via tecnologia a organização escolar, o ensino pelas vias de comunicação e da interatividade. O currículo, principal instrumento de integração de linguagens e de culturas deverá adequar-se às exigências dos novos tempos.

Que lugar coube neste modelo moderno, à emancipação e suas três lógicas: estético-expressiva, a cognitivo-instrumental e a moral prática da ética e do direito (Sousa Santos, 2000, p.50) e que no meu modo de ver contracenam como coadjuvantes do processo de racionalização?

Pelo que pude observar, a emancipação proposta neste modelo teve desempenho desigual e desnivelado, tanto em termos de coletividade, quanto de individualidade. A ênfase na área cognitivo-instrumental que se de um lado produziu muito conhecimento e muita tecnologia avançada, de outro, proporcionou a dominação e a exploração de classes, grupos, países, por seus congêneres dominantes, deixando multidões desamparadas de seus benefícios.

Justifica-se, assim, o sentido da crítica, que se orienta desde então para alvos específicos da modernidade: a ciência e a economia, o poder e a comunidade.

Horkheimer (1979) atenta para esta realidade quando distingue a teoria crítica da atividade científica das ciências modernas e reafirma seu caráter filosófico mesmo enquanto crítica da economia, nestes termos:

> *seu conteúdo transforma os conceitos dominantes da economia em opostos, isto é, ela mostra a intensificação da injustiça social, no conceito da troca justa, o domínio do monopólio no de economia livre, a consolidação de*

> *situação atravancadoras da produção no do trabalho produtivo, a pauperização dos povos no de sobrevivência da sociedade (p. 71).*

O autor considera então que a mera ampliação do saber não constitui em si mesma o objetivo da teoria crítica. Esta, segundo ele "intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora" (*Ibidem*, 1979, p. 70).

Foucault (1979) questionando a idéia do poder soberano centrado no Estado e no eixo dominação-subordinação característico da racionalidade moderna, contrapõe-lhe um outro conceito de poder. O poder produtivo, isto é, o poder capitalizado nas tecnologias do eu, (Larosa, 1995) ou "uma tecnologia de controle que marca a relação do poder com os indivíduos enclausurados e que incide sobre seus corpos" (p. 35 a 39); assegurando a sujeição constante de suas forças e impondo-lhes uma relação de docilidade-utilidade.

Habermas (1984) na sua critica à tese weberiana da ação, meios e fins, e, conseqüentemente, à racionalidade instrumental, propõe uma prática social eticamente orientada. Para este autor, na visão de Giddens (1997), essa prática que encerra uma racionalidade comunicativa, consiste em

> *... buscar a compreensão do grupo comunitário, do "nós" da identidade coletiva, nacional e outras; ... e que não é uma hermenêutica da dúvida, mas que pode ser uma hermenêutica da reapropriação que em vez de se maravilhar diante do jogo livre do significante, vai modestamente "olhar para baixo" desse significante para obter acesso aos significados compartilhados que são condições de existência – são a própria existência "do nós" (p. 176).*

Porém, a teoria critica mais recente é proposta para a virada do século XXI e pode ser encontrada na estrutura da "modernidade reflexiva" que só poderá ser identificada se for entendida fundamentalmente nos termos do seu próprio outro não-articulado. A idéia do outro, dos "duplos" deve ser entendida como aquela dimensão de uma realidade que se contrapõe aos propósitos estabelecidos pela modernidade e pela modernização.

A caracterização desses duplos é feita com base na obra Dialética do Esclarecimento de Horkheimer e Adorno (1991) quando assinalam no contexto do Antigo Regime, os duplos – isto é, os opostos da razão ou de modernização aos seus propósitos de emancipação que descrevem, e transcrita por Giddens (1997) assim:

> *... na abertura de possibilidades para a livre expressão, para a democracia popular e para os mercados livres do capitalismo - voltou-se (a razão) sobre si mesma. Em vez disso, na era do capitalismo organizado, Iluminismo ou modernização transformou-se em uma assombração que é seu próprio duplo*

unesp

> *- como a esfera pública desenvolvida pela troca de mercado transformou-se no seu outro monopólio hierarquicamente estruturado da empresa capitalista; como o individualismo democrático da vida política transformou-se na impessoalidade automática da burocracia legal-racional; como o impulso criativo das avant-gardes estéticas e modernistas transformou-se nos estados-prisão de enormes blocos residenciais e projetos de habitação da década de 1960; como o potencial emancipatório anticlerical da física clássica transformou-se na ciência destruidora da natureza no final do século XX. (p. 137 e 138).*

Entendida desta forma, a modernidade reflexiva faz supor uma modernização também reflexiva, o que no seu sentido geral significaria a modernização da modernização. Será a meta-modernização? Por isso, o desenvolvimento de uma teoria da modernidade reflexiva segundo Lasch (1997) se faria em termos dos seus duplos e desenvolveria uma teoria da modernização reflexiva que se caracteriza como uma ação social em relação a uma reflexividade essencialmente "cognitiva" em sua natureza; e, finalmente, como um "programa forte" de individualização, cuja discussão percorre os caminhos da subjetividade à comunidade. As três características da modernização reflexiva abrem caminhos para o fortalecimento da ação social, a mediação do universal pelo particular em termos cognitivos, e o envolvimento maior no campo da estética, com a cultura popular, que com a indústria cultural.

Se se buscar relação com a inovação, o caminho não será apenas o da tecnologia, hoje virtualizada e globalizada, mas a discussão dos seus propósitos políticos e sociais e a sua democratização, ao invés de sua elitização. Mas como aplicar a modernização reflexiva à escola?

Creio que, em primeiro lugar, criando espaços para a crítica da modernidade quanto à articulação dos seus propósitos com os seus duplos. Em seguida, estabelecendo o estado de colegialidade, que garanta à escola autonomia para discutir as questões da educação, do ensino e da sociedade. E, de forma concomitante, trabalhar a individualização - na sua relação com o "nós", entendido não só em termos de comunidade escolar, como de comunidade social, baseada no diálogo e na parceiria, mas também em termos ecológicos. É preciso, pois, reinventar a modernidade, pela hermenêutica da "reapropriação" como defendem Lasch e Giddens (1997).

Do exposto na primeira parte deste capítulo, verifiquei quão amplo é o campo da inovação, não tanto como conceito, mas sobretudo como fenômeno. Amplo, pelas dimensões que se descortinaram com seu estudo e pelas possibilidades teóricas que apresenta.

unesp

O que pude verificar, então, é que ela se abre em suas dimensões, que eu denominaria de micro e macro dimensão.

O que convencionei chamar de micro dimensão da inovação diz respeito à tecnologia gerada em cada cultura ou sociedade pelo conhecimento adquirido, atualizado e potencializado nos processos de descoberta e invenção, e orientada para a melhoria da vida social.

A dimensão macro, que eu denominaria, talvez com mais propriedade, de histórico-societal, é aquela da qual a inovação decorre, ou se insere no contexto da mudança social, no processo de transição das sociedades da tradição ou do sub desenvolvimento à modernidade, através de uma modernização social, dirigida e planificada.

O que marcou uma e outra dimensão foi não apenas o projeto de modernidade, mas um processo de racionalização constante, ditado pela teoria da ação meios-fins com vistas à eficiência técnica, em detrimento de outros níveis, quais sejam: o dos valores e o da ação comunicativa.

A segunda, por sua vez, buscada, planejada e executada dentro dos mesmos critérios de racionalização pela via da racionalidade instrumental, deixou incompleto, senão desfigurado, o projeto da modernidade. Para alguns, como Giddens (1997), ele não só não se completou integralmente em todas as suas dimensões: sociais, políticas e culturais; e nem em todas as sociedades, mas, sobretudo, se desfigurou com o surgimento dos seus duplos, que caracterizam no seu conjunto a chamada sociedade de risco, aquela em que a segurança social, mundial e individual está seriamente comprometida. Para o autor, a modernidade simples completar-se-á apenas com a modernidade reflexiva.

Embora pareça contraditório, o paradigma teórico que considerei capaz de explicar a inovação foi o estrutural-funcionalista. As razões de tal opção estão em primeiro lugar na linha teórica, adotada pelos autores, cujos conceitos se estribavam nas categorias: cognitivo (cultural) racional, representativo do social e intencionalidade, (planejamento, organização) e o tecnológico.

Em segundo lugar, na área educacional, em especial, a idéia de inovação se refere ao específico, ao ensino e, portanto, aos métodos pedagógicos, e seu termo se apresenta sempre com menor magnitude. E, em terceiro lugar, porque, mesmo quando surge de uma descoberta ou invenção, ela quase sempre visa reformar e não transformar, atendo-se a aspectos específicos e não aos globais.

unesp

Por essas e outras questões, a crítica desenvolvida pelas teorias críticas e pós-críticas, com suas análises do conhecimento, da sociedade, do capitalismo e até mesmo do projeto da modernidade, visa suprir os vazios e dar uma visão mais adequada da realidade social e educacional.

3.3 O Paradigma teórico da resistência: a teoria do conflito

Com essa pequena síntese do estudo da inovação, pretendo chegar ao estudo da resistência como fenômeno, conceito ou teoria nelas mesmas e em relação à inovação.

Qualquer que seja a natureza dessa relação, um duplo na acepção de Giddens (1997), uma conseqüência natural direta ou indiretamente posta, o seu avesso, ou um elemento que lhe é oposto, esta relação existe e se estabelece de forma intrínseca à natureza de ambas.

É evidente, porém, que a resistência pode surgir dos propósitos da inovação, eles mesmos; da sua origem e destino, isto é, parte de quem, para quem, do por que e do como inovar: do significado que a inovação traga consigo, e do significado que tenha ou possa ter para os seus destinatários; se ela os surpreende e os envolve, se os choca ou os comove, se neles destrói ou edifica aspirações, se ela coincide com as representações que dele fazem os seus destinatários. Mas ela também tem uma raiz estrutural, que pode emergir e eclodir em manifestações de insatisfação, de conflito ou até de consenso.

Com essas considerações, é fácil perceber a relação entre inovação e resistência. Porém, no início deste capítulo, tentei verificar formas sob as quais elas se imbrincavam no campo da reprodução educativa, como numa unidade de contrários, na qual embora se oponham, elas se necessitam. Todavia, em termos de análise social propriamente dita, resistência e inovação diferem muito. Assim, a teoria social que sustenta a primeira será não mais a da estabilidade, ou a da integração, mas a que supõe idéias de conflito, transformação, desintegração, mas também coesão e consenso. Seu foco explicativo, então, está na teoria do conflito, alimentada por sua vez por dois outros grupos teóricos próximos, porém distintos: o das teorias neo marxistas e os das teorias críticas e pós-críticas, que passarei a descrever.

unesp

3.3.1 As Teorias do conflito e o seu papel social

Para as teorias do conflito, toda e qualquer sociedade é, em maior ou menor grau, um sistema de exploração e de dominação, que impõe constrangimentos e limites à ação humana. O conhecimento da sociedade passa a ser a desmistificação das bases subjetivas e estruturais das formas de vida social existentes, e a apresentação de formas alternativas de organização social da sociedade. Esse modelo de sociedade, designado como relativamente aberto, tende a ser mais dinâmico que estático e orientado mais para as bases potenciais da transformação das relações educacionais e societais, que para a sua conservação e estabilidade. Todavia, no contexto de uma sociedade capitalista, cheia de contradições, esses conflitos adquirem caráter estrutural.

Em termos de ciência social, ou seja, na sua dimensão epistemológica, essas teorias subvalorizam as explicações causais e buscam o entendimento das interações e dos significados dos atores. Ela será uma ciência interpretativa e os interesses humanos do conhecimento nela envolvidos são o histórico-hermenêutico e o crítico emancipatório.

Para prosseguir, pois, na identificação desse paradigma, uma exigência se impõe: a de explicar o conceito e a teoria do conflito, bem como as duas outras teorias que a ele se agregam: as neo marxistas e as teorias críticas.

Estabelecer relações dessas teorias com as de estabilidade no contexto de uma determinada sociedade, ou das sociedades em geral e no da inovação em particular, destacar a linha teórica que lhe dá sustentação, e até significado, metodológico constituem demandas dessa exigência.

O objetivo desta ação não se resume, pois, no conhecimento teórico-conceitual do objeto- conceito/teoria do conflito, mas enquanto orienta a reflexão para o fenômeno da resistência ele mesmo, neste contexto. E, sobretudo, pela compreensão do papel de ambos, conflito e resistência, não no processo de dinâmica social em si, mas no contexto de uma sociedade capitalista e de sua prática reprodutiva das relações sociais de produção.

Assim, pois, considerando como fundamento do conflito a idéia de que "toda formação social contém contradições internas suficientes para ser historicamente superável", o que representa o pensamento dialético, faz supor a natureza dinâmica do conflito e, portanto, da resistência.



Em conseqüência, essa possibilidade de superação não precisa ser imposta de fora, porque a capacidade geradora de superação faz parte da estrutura interna da realidade social. Desta forma, em relação ao conflito, concordo com Demo (1980) quando escreve:

> *nenhuma sociedade evolui para a estática e o conflito, portanto, integra qualquer sistema; no qual ele desenvolve uma ação desestruturante, capaz de levar à superação histórica, uma categoria fundamental da dialética, ao lado da utopia que não exclui, mas pelo contrário se necessitam, embora se oponham (p.151).*

Isto quer dizer que estas são duas características da dialética e o papel que uma estabelece em relação à outra no processo de superação histórica.

Todavia, esta não é a única visão do conflito, por sinal uma visão dialética. Darendhorf (1992) defendendo

> *o conflito como um potencial de progresso, acredita que para ser frutífero deve ser domesticado pelas instituições". Porém, a visão desse controle social, dentro dos limites de suas próprias instituições representa para o autor, "a condição que se impõe à sociedade ocidental, pela qual as democracias, se assim o quiserem podem escapar por um lado do totalitarismo e por outro, da estagnação (p. 12).*

A convivência com o conflito, todavia, é necessária, e tem um significado no meu modo de ver, político–pedagógico, mais que de risco, da forma como vem descrito por Demo (1980, p. 151): "Por que vivemos uma realidade conflituosa, projetamos sempre uma realidade sem conflitos; não houvesse conflitos, não teríamos por que perseguir uma sociedade alternativa, por que contestar, por que conservar imperecível a crítica social e científica".

As teorias analíticas do conflito, por sua vez, caracterizam-se na visão de Morrow e Torres (1997:34) por uma abertura a todos os tipos de conflito estrutural e atribuem uma importância central, porém, não exclusiva, aos conflitos relacionados com as classes. Denominadas de neo weberianas devido à forte influência que sofreram de Max Weber, essas teorias, contudo, permitem perceber duas coisas: em primeiro lugar, a idéia de que a luta entre grupos é um aspecto inerente à vida social; e em segundo lugar, o reconhecimento de formas específicas de conflito que variam de uma sociedade para outra.

unesp

3.3.2 As Teorias neo marxistas: da estrutura objetiva às estruturas subjetivas

Na seqüência, se a teoria do conflito se abre em duas vertentes teóricas, as neo marxistas e as críticas, é importante discuti-las também por duas razões: as primeiras, pela importância que assumem na discussão e análise da reprodução social e cultural. E as segundas, enquanto podem fundamentar a teoria da resistência.

Tal importância exige buscar, ainda que de maneira introdutória, aspectos que a caracterizam, e assim identificar no que convergem ou divergem em relação às do conflito e às críticas.

Tal como indicam as leituras, o neo-marxismo compreende um campo tão vasto quanto o das interpretações e das críticas feitas à obra de Marx e, segundo Torres (1997), da crítica feita dentro e a partir das posturas comunistas e stalinistas.

Das leituras que fiz, deduzi que o neo-marxismo pode significar: revisão, ressurgimento de conceitos/idéias de Marx, resultantes da leitura e releitura e da interpretação e da crítica de sua obra divulgada até hoje. Mas acredito que seja realmente uma posição, frente não só às interpretações que deram origem ao marxismo[33], sobretudo as que se referem às dos partidos comunistas e às posturas leninistas.

Bottomore, (1988) em extensa e consistente síntese do neo-marxismo, faz alusão a este sistema teórico, não nele mesmo e, portanto, nos seus princípios, fundamentos e outros aspectos decorrentes de uma teoria. Descreve-o como desdobramentos do marxismo em duas vertentes: a do Marxismo Oriental e a do Marxismo Ocidental.

Assim, usando uma técnica paralelista, pude identificar aspectos que considero básicos e que, como objetos da releitura, poderiam ajudar na caracterização do neo-marxismo como teoria. Importa, pois, mencionar aqui questões básicas neste sentido. São elas: os estatutos da ciência e da filosofia, as categorias de análise e o enfoque economicista, resultante de leituras diferentes nos dois modelos. A retomada dessas questões, uma a uma, permite compará-las. Assim, por exemplo, na questão

---

[33] Morrow e Torres (1997:10) buscam distinguir os termos marxismo, marxista e marxiano. O primeiro refere-se ao trabalho teórico de reelaboração e/ou revisão do trabalho original de Marx levado a cabo por intelectuais ou pesquisadores que se identificam com ele. O termo marxista identifica aqueles que pressupostamente se tenham filiado política e filosoficamente aos ideais de Marx; marxiano, então designa o estudo político e filosoficamente distanciado de Marx.

unesp

estatuto do marxismo como ciência, o marxismo ocidental, diferentemente do oriental, critica a aproximação da ciência com o positivismo, que por sua vez era duramente criticado, sobretudo por aquele. Nessa aproximação, as categorias eliminadas eram as da subjetividade, da consciência de classe e da cultura. A saída dos ocidentais, para destacar tais categorias, consistiu em atribuir-lhes uma dimensão social e histórica. Assim, para os ocidentais, o marxismo não era uma ciência geral, mas uma teoria social. E, concluem, então, que a teoria de Marx é predominantemente uma teoria social.

Quanto à categorização do marxismo como filosofia, a diferença entre orientais e ocidentais se fundava na combinação estabelecida entre a filosofia e a política. Tal aproximação lhes permitiu formular princípios de organização social, diferentes das do bloco oriental. Desta forma, enquanto estes tendiam mais ao partido da vanguarda, aqueles se interessavam por conselhos e outras formas de auto-gestão.

No enfoque economicista, também as diferenças se destacam, pois enquanto os orientais punham a ênfase no marxismo da economia e do Estado, os ocidentais a deslocavam para a cultura, a filosofia e a arte. Assim, enquanto os orientais eram mais atraídos pelas estruturas objetivas (imperialismo ou acumulação) os ocidentais se interessavam mais pela análise das estruturas "subjetivas", como o fetichismo da mercadoria, a alienação e a ideologia (Bottomore, 1988).

Morrow e Torres (1997) apontam como diferença básica entre os dois vértices teóricos, "o que provém fundamentalmente do fato de os ocidentais terem tentado explicar alterações posteriores ao capitalismo, especialmente a crescente importância das instituições culturais de massa (tais como a educação e os *mass-mídia*) e o papel estratégico do Estado Liberal" (p. 34).

No deslocamento dos focos da economia e do Estado que o neo-marxismo ocidental faz para as categorias da cultura, da filosofia, da arte e em especial para a redescoberta das mesmas preocupações na crítica da economia, surgem pensadores como Lukácz (1885-1971) e Gramsci (1891-1937). Uma outra contribuição importante veio da Escola de Frankfurt, que também adota esta posição, tal como se pode observar nesse trecho de Horkheimer (1979) ao mostrar a preocupação da ligação da economia política com a filosofia, no caso a grega clássica, quando diz que:

> *... a teoria crítica da sociedade, mesmo enquanto crítica da economia, permanece filosófica. Seu conteúdo transforma os conceitos dominantes da economia em seu oposto, Isto é, ela mostra a intensificação da injustiça social no conceito de troca justa, o domínio do monopólio no de economia*

> *livre, a consolidação de situações atravancadoras de produção no de trabalho, a pauperização dos povos no de sobrevivência da sociedade (p.71).*

Neste aspecto, a contribuição de Gramsci (1891-1937), nascida da leitura de Marx, consiste em reafirmar a dialética sujeito-objeto subjacente à sua teoria da práxis, expressão que utiliza para definir o marxismo, tendo origem na sua formação hegeliana. Por isso, Gramsci se mostrava mais sensibilizado para a dimensão subjetiva da ação social implicada nas categorias de Marx, do que para a análise do capitalismo exclusivamente como economia política.

Um outro traço característico da abordagem gramsciana se assentava no esforço de compreensão da natureza da ordem social como hegemonia social, isto é, como sistema de poder baseado não só na coerção, mas também no consentimento voluntário das classes dominadas e subalternas. Tal perspectiva possibilita colocar algumas novas questões, tanto sobre a natureza da ordem social quanto das possibilidades de sua transformação.

Mas a originalidade de Gramsci, segundo Morrow e Torres (1997, p.232), em relação à tradição marxista, ocorre na criativa elaboração do modelo base-estrutura da teoria das classes sociais e do Estado e das possibilidades de uma transformação revolucionária.

Assim, ainda na visão dos autores, três são os conceitos chaves de Gramsci: a hegemonia, que segundo Tavares de Jesus (1989) é um conceito originalmente formado pelo autor; a sociedade civil; e os blocos históricos. Estes conceitos nasceram da sua reelaboração do modelo base-estrutura, da teoria das classes sociais e do Estado e de análise das condições para tornar possível uma transformação revolucionária.

Pode-se, pois, observar que, a partir da opção dos neo marxistas pelo pólo das estruturas subjetivas, ao invés das estruturas objetivas, a teoria de Gramsci se desdobra em duas outras dimensões: a estruturalista, influenciada por Althusser (1971) e sua teoria dos aparelhos ideológicos de Estado e na seqüência dela, com Bowles e Gintis (1976) com o seu principio da correspondência. Este princípio defende uma estreita correspondência entre os padrões hierarquicamente estruturados de valores e normas da força de trabalho e a dinâmica eventual do capitalismo, que se refletem na escola; isto é, entre o processo educativo e o processo do trabalho.

Apple (1982), que pertence ao grupo dos neo-marxistas americanos, segue de início Althusser (1971), adotando o princípio da correspondência, mas depois o substitui pela teoria da autonomia relativa.

unesp

Porém, na dimensão culturalista alinham-se os teóricos da Escola de Frankfurt, sobretudo os da primeira fase e um dos formuladores da teoria da resistência, Giroux (1986).

Fortemente influenciado pela teoria crítica e particularmente pela de Paulo Freire, Giroux (1983, 1986) se compromete mais com as interpretações do marxismo ocidental e com um esforço de desenvolvimento de uma abordagem relacionada à teoria da educação. Esta estratégia de Giroux, embora a crítica o considerasse eclético, o conduz não só a um esforço de síntese que ele próprio descreve, como aos propósitos de desenvolver uma teoria da resistência e da sua relação com a pedagogia crítica, que ele chama de radical.

O esforço de síntese que dispendeu, ele próprio o descreve assim:

> *... A essência da problemática subjacente à minha própria crítica é retirada – e particularmente da tradição de "marxismo ocidental" que, no sentido mais geral, se baseia numa rejeição do modelo economicista do marxismo ortodoxo, apóia as dimensões libertárias das primeiras obras de Marx e adere claramente à noção de que, enquanto forma de teoria e práticas radicais, o marxismo tem de ser (...) tornado possível a cada geração (Morrow e Torres, 1997, p.287).*

3.3.3 As Teorias críticas: esclarecimento e emancipação

Como *locus* importante da discussão da reprodução social e cultural e suas repercussões na educação, a teoria crítica se mostrou também eficiente na discussão da teoria da resistência.

As teorias críticas são várias e trazem ainda a denominação de teorias críticas da sociedade. O conceito tem uma amplitude que vai de Kant, o principal representante do conceito moderno e do projeto iluminista, a Giddens e sua teoria da reflexividade.

Para esse filósofo, a teoria crítica consiste no "questionamento e análise das condições que impedem um conhecimento autônomo e racional."

Horkheimer (1979:70.1), um dos fundadores da Escola de Frankfurt, denominou-a de nova dialética, cujos fundamentos remontam à filosofia grega, em especial à platônico-aristotélico da qual se aproxima. Enquanto filosofia, pois, a teoria

crítica em Horkheimer (1979) parte: a) da idéia de que o conhecimento do desenvolvimento livre dos indivíduos depende da constituição racional da sociedade; b) da crítica da economia na análise da situação contemporânea; c) da crítica da racionalidade instrumental, em especial pela dissociação que esta faz entre fatos e valores.

Outros autores, que se consideram críticos, embora não se alinhem no interior de uma escola filosófica, caracterizam a teoria crítica como "perspectiva teórica centrada no questionamento das formas de conhecimento que supostamente se apresentam como falsas ou distorcidas por sua vinculação com formas de dominação e poder" (Silva, 2000, p.105); ou entendem por "teoria crítica toda a teoria que não reduz a "realidade" ao que existe. A realidade é um campo de possibilidades e a tarefa da teoria é definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas do que está precisamente dado " (Sousa Santos, 2000); na esteira da definição de Silva (2000), só que direcionada à prática, está a caracterização de Gimeno Sacristán (1999) quando diz que "a teoria crítica estabelece que a prática esconde interesses ocultos, que obstaculizam a participação em condições de igualdade dos seres humanos, sendo missão do conhecimento descobrir esta condição de falseamento" (p. 17 a 69).

Novamente Silva (2000), tomando-a no seu sentido estrito, identifica como teoria crítica a do projeto frankfurtiano, que se centrava na análise dos mecanismos pelos quais a sociedade capitalista contemporânea tende a ampliar suas formas de dominação ideológica, em especial, na sua primeira fase.

Guess (1988) faz a caracterização da teoria crítica quando busca diferencia-la da teoria científica, e em três teses descreve os traços distintivos essenciais de uma teoria crítica, assim:

- teorias críticas têm posição especial como guias da ação humana, enquanto produzem esclarecimento entre os agentes que a defendem, ajudando-os a descobrir quais os seus verdadeiros interesses; e porque são eminentemente emancipatórios;
- teorias críticas têm conteúdo cognitivo, isto é, formas de conhecimento;
- teorias críticas diferem epistemologicamente das teorias das ciências naturais, porque enquanto estas são "objetificantes", aquelas são "reflexivas" (p.91).

Morrow e Torres (1997), ao situá-las no paradigma da teoria do conflito, por isso mesmo, as aproxima das neo-marxistas e concordam com a posição de Guess

(1988), porém, ampliam o leque da sua caracterização como importante conquista em termos filosóficos e políticos, que resumo assim:

> *As teorias críticas se caracterizam pela:*
> *Rejeição da ditadura do proletariado e o primado dos determinismos econômicos e de classe;*
> *Ênfase na multidimensionalidade das relações de poder e o papel da ação e dos movimentos sociais de transformação social;*
> *Alargamento do princípio da emancipação da classe, embora ainda com papel estratégico na luta social, a outras fontes de potencial dominação e ou exploração (gênero, raça, religião e questões relacionadas com o desenvolvimento sustentado e a paz).*

Se, na primeira caracterização, emergem categorias importantes como ação humana de esclarecimento, de emancipação e de reflexividade, na segunda, prevalecem categorias de natureza mais sociológica e, também, interessantes perspectivas sociais de reflexão social e educacional.

De um modo ou de outro, essas teorias críticas trouxeram orientações e subsídios importantes para os campos epistemológicos das áreas das ciências humanas e sociais.

No campo educacional, contribuíram para a formulação da Teoria Educacional Crítica[34], entendida como o "conjunto das perspectivas teóricas e analíticas centradas no questionamento do papel que a escola, o currículo e a pedagogia exercem na produção e reprodução das formas de dominação, com ênfase na dominação de classe". Porém, é interessante notar que esta reflexão já ganha espaço no campo da cultura com os chamados estudos culturais e o multiculturalismo.

3.3.4 As Teorias da resistência: hegemonia, emancipação e luta pela transformação social

Desde o início deste capítulo, venho tentando descobrir pontes de articulação, justificáveis entre dois conceitos e ou dois fenômenos que eu percebia

[34] É importante pontuar aqui a Sociologia Crítica da Educação, tambem chamada de Nova Sociologia da Educação (NSE) e ou Sociologia do Currículo de Michael Young (1971) que defendia uma análise sociológica que questionasse de forma crítica, o conhecimento corporificado no currículo, focalizando–o como construção social.

unesp

contrários à inovação e à resistência, porém com raízes comuns: as teorias da reprodução.

Desta forma, o que se observa é que, na constituição dos seres e na constituição dos fatos, há algo que é permanente, durável e que obedece a leis próprias que regulam o seu surgimento e a sua renovação. É a sua estrutura.

Na realidade, o que se observa é que nesta estrutura há algo mais ou menos permanente e durável, que foi se solidificando ao longo de sua história e evolução. Em termos de sociedade, isto se chama estrutura social.

No desenrolar deste capítulo também foram trabalhadas diferentes concepções desta estrutura social. Uns a consideram estática ou imutável, quase sempre, mantendo-se integrada mediante a eliminação dos conflitos internos com que aprende a conviver. Visam à integração interna, mais que a social. De acordo com esta concepção, as influências externas que trazem conflitos maiores são ignoradas ou neutralizadas ao máximo.

A resistência aqui é a favor da estabilidade e contra a inovação ou a mudança. A reprodução é sempre decisiva e eficaz.

Para outros, essa estrutura social é dinâmica, aberta e determinada pelo econômico; melhor dizendo, pela reprodução das relações sociais de produção, e pelas formas de produção tidas como determinantes, essa estrutura e suas forças produtivas geram uma super estrutura, contendo instituições políticas como o Estado, e sociais (família, escola, igreja, os meios de comunicação de massa) os aparelhos ideológicos do Estado, aos quais cabe a reprodução social, inclusive a cultura. Instala-se nesta sociedade uma dominação bi-polar, onde dominantes e dominados se colocam em pólos diferentes, situação que Althusser(1971) compara a uma linha retezada por dois extremos que se opõem.

O legado dessas duas concepções, que o autor diferencia de uma para outra, é reproduzido sempre pela mesma dinâmica da reprodução social e cultural, isto é, a da reprodução educativa.

Se a realidade social, ou a sociedade em si mesma, é dotada de uma dinâmica que flui de dois pólos extremos e diferentes e que deveriam ser concebidos como uma unidade de contrários, tais como o novo e o velho, a mudança e a estabilidade, entre outros, o mesmo acontece com a análise social sobretudo no referente à modernidade. Ela se move sob os seus duplos evidenciando a sobrepujança da estrutura sobre a ação.

unesp

Em contrapartida, um terceiro grupo de concepções procura resgatar para a ação, o papel que lhe cabe como pólo contrário à estrutura, enquanto trabalham as estruturas subjetivas (a ideologia, a alienação, etc.). O determinismo econômico é discutido e relativizado, buscando resgatar categorias por ele sub-resumidas como a cultura, a filosofia e a arte.

Nesse contexto de resgate da ação que se inaugura com as teorias críticas de um modo geral e a discussão em torno do princípio da correspondência em primeiro e da teoria da autonomia relativa, em segundo, surge a teoria da resistência.

3.3.4.1 O Conceito de resistência

Etimologicamente, o termo "resistir", do latim (resistere) traz no Aurélio (1975) vários significados, como: oferecer resistência a, opor-se a, não ceder a, subsistir. A seqüência dos verbos, da forma como vêm dispostos no verbete, leva a deduzir a idéia de um processo de embate de forças, sem efeito, nem sempre iguais que se sucede assim: a) opor-se a; b) não ceder a; e c) subsistir, o que se pode interpretar assim, diante de um obstáculo a um propósito, alguém busque meios de subsistir. Além destas expressões verbais, duas outras frases, da mesma fonte, definem a resistência como: a) "força que se opõe ao movimento de um sistema"; b) "oposição ou reação a uma força opressora, o que leva a pensar em estorvo, embaraço, empecilho, de um lado e, do outro, um vigor moral e ânimo" (Ferreira, 1975, p.1223).

A idéia de oposição remete à idéia de dominação e de poder da qual falarei mais adiante.

O conceito de resistência, que não se apresenta polissêmico como o da inovação, assume todavia um caráter pluridisciplinar, uma vez que é trabalhado por diversas áreas do conhecimento humano a saber: Política, Psicanálise Educação e Cultura; e também pode receber a conotação de interdisciplinar porquanto nele ocorrem trocas e influências através de interfaces nítidas que essas áreas estabelecem entre si e em relação à subjetividade humana.

"Na Psicanálise, Birman (2000) extrai o conceito da leitura de Freud (1972) que define "a resistência como conseqüência do mal-estar provocado na subjetividade

humana e que se estabelece no momento em que os processos de registro narcísicos e os alteritários nela constantemente presentes, entram em oposição" (p. 16).

No campo da Sociologia Política, segundo Silva (1987), a resistência, tal como ficou conhecida, se consagrou como uma estrutura típica do comportamento sócio-político, podendo, entretanto, revestir-se em qualquer circunstância de um caráter geral para qualificar qualquer movimento que se pareça com ela" (p. 1069).

No campo educacional, a reflexão teórica sobre a resistência emerge da análise sociológica da escola e de suas relações com a sociedade maior, através do processo de escolarização, que daí decorre.

Assim, os estudos da resistência estão ligados à conceituação de poder que tem ocupado lugar na Sociologia Crítica da Educação (Michael Young, 1971) e da Teoria Educacional Crítica.

Na Cultura, ela vem associada à idéia de Cultura Popular, enquanto forma de expressão oposta à cultura dominante Chauí, (1986) e à idéia de estratégias e tática que os oprimidos adotam para sobreviver e revidar as ações dominantes. (Certeau, 1999)

Na teoria social neo-marxista, porém, o conceito de resistência na esteira de Gramsci, tem origem na sua teoria da hegemonia, e também na teoria da legitimação.

Tavares de Jesus (1989) assim apresenta o conceito de hegemonia de Gramsci (1891-1937):

"A hegemonia, se é capacidade de direção cultural ou ideológica de uma classe sobre o conjunto da sociedade, é também uma relação de dominação entre dirigentes e dirigidos, responsável pela formação de um grupo orgânico coeso em torno de princípios e necessidades defendidas pela classe dominante" (p. 18 e 19).

O autor acrescenta que, para Gramsci, não existe uma relação hegemônica que seja ora por direção ou consenso, ora por dominação, mas uma relação constituída por estes dois elementos, como pólos da relação, co-existindo dialeticamente.

Se a dominação coexiste com o consenso, como pode existir resistência?

Não considero fáceis estas explicações, porém vou tentar expô-las de forma sintética. Gramsci (1971) aponta segundo Morrow e Torres (1997, p. 237 e 238), três formas disso acontecer:

1) a idéia de que há um ponto comum em que a cultura dita superior e o senso comum podem se relacionar sob o argumento de que a atividade filosófica dos intelectuais tem efeito sobre a construção dos entendimentos individuais e coletivos do

unesp

mundo pelas pessoas comuns. Haveria no caso que se constituir um intelectual orgânico das classes subalternas.

2) a idéia de que o universo da dominação seja tão perfeito que não tenha deixado brechas capazes de apontar um princípio de ordem alternativo. Apoiado em Marx, Gramsci (1971-377) citado pelos autores, admite que uma convicção popular tem freqüentemente a mesma energia que uma força material, ou algo desse gênero, o que é extremamente importante; e

3) com base na idéia de que uma consciência teórica de uma nação pode se encontrar em termos históricos, em oposição a uma atividade prática, regulada pelos princípios culturais, a introdução de um novo principio político metafórico de organização da resistência e das práticas contra-hegemônicas (Morrow e Torres: 1997, p. 238) é possível.

Os estudos de Paul Willis (1981) ilustram essa reconciliação gramsciana das correntes culturalistas e estruturalistas na pesquisa em educação associada à noção da teoria da resistência. Nesse caso, especificamente a abordagem do autor de "Aprendendo a ser trabalhador" aponta os traços decisivos definidores da resistência, trabalhados por Morrow e Torres, (1997) que os apresenta assim:

> *- Uma focalização nas relações contraditórias entre a casa, a escola e o local de trabalho;*
> *- um entendimento dialético da dominação, que inclui não só constrangimentos ideológicos e estruturais internos, mas também a dimensão subjetiva implicada na formação individual;*
> *- um realce para a importância da cultura e da produção cultural;*
> *- e uma análise mais aprofundada da natureza relativa da educação, especialmente dos momentos não reprodutivos, em que a ação está ativa" (p. 281-2).*

Todavia, os autores concluem que esta análise apoia pouco a metafísica da luta, e que parece ser ponto importante na maioria das obras de Gramsci (Morrow e Torres, 1997, p. 291).

Talvez isto aconteça, porque o termo resistência tenha substituído o termo revolucionário num contexto histórico do qual a imobilização e os potenciais revolucionários estão virtualmente ausentes.

Numa outra dimensão, pois, ele tem servido como conceito analítico marcado pela reflexão sobre um desenvolvimento da crítica das concepções estruturalistas althusserianas e na seqüência do princípio de correspondência de Bowles e Gintis (1975), da reprodução social e cultural.

unesp

Do exposto até aqui, a resistência acontece, quer pela via da hegemonia=legitimação, quer pela via da dominação – subordinação, discussão esta mais trabalhada pelos críticos de Frankfurt, pode-se concluir que as teorias da resistência se assentam sobre a teoria do poder. O poder centralizado nas instituições do Estado, cujo *status* deriva da reprodução das relações sociais de produção (Silva, 2000, p. 91) "É o chamado poder soberania que cria um mundo dicotômico no qual existe o opressor e o oprimido, provocando assim uma dualidade, cujo efeito é o de definir grupos sociais específicos como entidades monolíticas" (Popkewitz, 1997).

> *De acordo com esta definição de poder do autor americano, as relações se estabelecem num mundo dualista constituído de dominantes e dominados. Neste contexto, o conceito de resistência é um conceito estrutural que explora a diversidade de respostas de um mundo de relações desiguais de poder. O conceito empírico de resistência por sua vez, examinava as formas como o poder é orientado, ofertado e desafiado (p. 250).*

Neste contexto se inserem as teorias críticas, que no meu modo de ver já abrem espaço para a ação, primeiramente como reação ao suposto determinismo das teorias da reprodução social e cultural e à visão passiva que a ela (ação humana e social) conferiam. E, em segundo lugar, com a idéia de emancipação, calcada no principio da autonomia relativa[35] defendido pelos neomarxistas (Apple, 1986) e por Giroux (1986). E, enquanto se afastam do modelo bipolar da sociedade de classes (classe dominante – classe trabalhadora) em direção a uma concepção de dominação que se espalha para outros recantos do social traz, conseqüentemente, a generalização dos conflitos e das contradições que ocorrem na sociedade e oriundos de múltiplos extratos de classe e não em relação ao Estado.

No bojo da teoria da dominação–subordinação, desenvolvida pela teoria do poder-soberania, vários autores trabalharam o conceito de resistência no contexto da cultura popular (Chauí, 1986) em que a modernização ameaçava essa cultura, de onde veio a chamada resistência ativa como nos casos Cosipa e Projeto Saci[36].

---

[35] Para Silva (2000:18) a autonomia relativa pode ser entendida sob três aspectos: a) enquanto descreve uma situação social na qual o funcionamento de uma determinada esfera, embora determinado por outra esfera, conserva, entretanto certo grau de liberdade em relação a esta ultima; b) na visão de Althusser significa um certo grau de liberdade que a cultura, por exemplo, tem em relação à estrutura (economia); c) nas análises neomarxistas da educação, o termo serve para descrever a relação de dependência da educação relativamente à economia, vista como uma relação de autonomia relativa.

[36] Chauí (1986) caracteriza a resistência como ativa nos dois casos. Na Cosipa, (década de 1970) ela ocorreu com o "Dia da Amnésia". A resistência se revelou pela maneira como plebeus e dominados surpreenderam os dominantes se apropriando da cultura científica, usando informações de massa (o jornal de porta de banheiro) e de forma imprevisível e efetiva.
O caso SACI/EXERN, projeto aplicado no Rio Grande do Norte para a alfabetização de massas, com o uso de Satélite Avançado Interdisciplinar. Neste a resistência se verificou de forma declarada de franca rejeição à modernidade imposta e seu confronto com os dominantes, porém utilizando de forma inteligente os recursos tecnológicos do projeto integrando-os ao lazer televisivo.

unesp

Mas é sobretudo na sala de aula que a resistência das crianças é observada nas formas que tomam, como revelam as pesquisas de Kramer (1982) e de André (1988).

Também é interessante a análise de William Waller (1932) apresentada por Forquin (1993, p. 79) e por Villa (1998, p. 46), que trata de uma espécie de conflito oculto, manifestado na relação professor-aluno, e esboçada no contexto bi-polar da dominação – subordinação. Traduzindo, seria a oposição do aluno não ao professor ele mesmo, mas à ordem social estabelecida e refletida no currículo, que contraria de forma radical a espontaneidade, o desejo de iniciativa e de liberdade dos estudantes.

A contribuição mais expressiva não só do conceito como das Teorias da Resistência, sob a legenda da teoria crítica, é representado por Henri Giroux (1986).

Considerando-o como um constructo[37] , o conceito de resistência tem duas importantes atribuições: 1) Trazer à luz pressupostos e preocupações sobre a escolarização que foram silenciados tanto nas visões tradicionais da escola, quanto na das teorias sociais e culturais da reprodução; 2) Exaltar uma noção dialética da ação humana que retrata corretamente a dominação como um processo que não é estático e que nunca se completa. Os oprimidos e os dominados, por exemplo, nunca são vistos como totalmente passivos, mas enquanto mediadores e intercessores de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção.

Desta forma, para Giroux (1986), as teorias da resistência estudam a maneira pela qual classe e cultura se combinam para oferecer esquemas para uma política cultural. E o fazem através da leitura semiótica do estilo ritual, linguagem e sistemas de significados que constituem o campo cultural dos subordinados: essas teorias oferecem um quadro de referência que examina as escolas não como estruturas de dominação, mas que têm apenas uma determinada relação com ela, valorizando a experiência dos grupos subordinados referente não apenas às questões de reprodução, mas também como problemática de transformação social; da cultura não simplesmente como hegemonia, mas como processo social que ao mesmo tempo encarna e reproduz relações antagônicas vividas. E, finalmente, as teorias da resistência aprofundam a compreensão que precisamos ter da noção de "autonomia relativa", que se desenvolve

---

[37] De origem anglo-saxônica, o termo constructo é usado para indicar entidades, cuja existência é assegurada pela confirmação das hipóteses ou dos sistemas lingüísticos em que se encontram, mas que não é observável, nem inferido de fato observáveis. Todavia, a observação direta dos constructos não é possível. Mas ele pode ajudar: 1) a reunir fatos observados; 2) a constituir um objeto ideal de pesquisa; 3) a constituir a base para a previsão e exposição dos fatos. (Abbagnano, 1988:198).

unesp

através de análises que apontam os momentos não reprodutivos que constituem e apoiam a noção crítica da ação humana (Giroux, 1986, p. 139).

Neste sentido, é importante, seguindo a esteira de Giroux (1986) e de outros autores da teoria crítica, apontar alguns critérios graças aos quais o termo pode ser definido nas teorias da escolarização:

> *Compartilhar de uma racionalidade que considere a emancipação da sensibilidade, da imaginação e da razão, em todas as esferas da subjetividade e da objetividade, na visão de Marcuse (1997) em Sousa Santos, (2000, p. 264-5);*
> *Estar comprometida com a visão dialética da dominação, o que permite a sua constante crítica ao mesmo tempo em que se possa fornecer condições de auto-reflexão, de reflexividade e de busca da emancipação social;*
> *Buscar os espaços sociais e ou culturais que na escola permitam não só a troca de sentimentos, conhecimentos e aspirações, mas a abertura para a transformação social;*
> *Buscar a compreensão dos comportamentos nas condições históricas e relacionais especificas, bem como das práticas sociais e valores a partir dos quais elas emergem. (Popkewitz, 1991).*

É evidente que tais critérios podem contribuir enormemente para a construção de propostas curriculares que intencionam trabalhar na linha de uma visão crítico-emancipatória de escola. O currículo de 1994, na Pedagogia fez tentativas neste sentido, especialmente no que se refere aos primeiro e terceiro critérios.

Mas há ainda um conceito de resistência que se insere na conceituação do poder produtivo, ou poder relacional, ou, ainda, do poder capitalizado nas tecnologias do eu (Larrosa, 1995, p. 35-9) ou uma tecnologia de controle que marca a relação do poder com os indivíduos enclausurados e que incide sobre seus corpos.

Foi esse tipo específico de poder que Foucault (1979) chamou de disciplina ou poder disciplinar. E, referindo-se à disciplina, ele a caracteriza, dizendo que: "Ela é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder; são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade – utilidade..." (p. XVII).

Assim, ele descreve o diagrama de um poder que não atira do exterior, mas trabalha o corpo dos homens e mulheres, manipula seus elementos, produz seus comportamentos, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade industrial e do sistema capitalista.

unesp

Em relação ao Estado, observa que este não é o órgão central e único do poder, ou que a inegável rede de poderes das sociedades modernas fossem uma extensão dos efeitos do Estado.

Foucault faz, então, uma análise ascendente em que o poder é estudado não como a dominação global e cristalizada que se pluraliza e se difunde aos outros setores da vida social de modo homogêneo, mas como tendo uma existência própria e formas específicas ao nível elementar. Atribui então, ao poder a característica da capilaridade.

De outro lado, não existe esta bipolaridade: de um lado, os que têm o poder e de outro, os que dele se encontram destituídos. Rigorosamente, diz Foucault (1979), o poder não existe; existem sim práticas e relações de poder. Este caráter relacional de poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, pois nada está isento do poder.

O conceito de resistência decorrente dessa concepção de poder, o autor resumiu assim: "qualquer luta é sempre resistência dentro da rede de poder. E, como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos viáveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social" (p. 240-41).

Questionado sobre este conceito de resistência, Foucault, (1979:241) se explica sucintamente dizendo o seguinte: "Essa resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao poder que ela enfrenta. Ela é coextensiva a ele e absolutamente contemporânea". E, mais adiante, questionado sobre a imagem invertida que faz do poder, responde que "se fosse apenas uma inversão de imagem não haveria resistência. Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele; que como ele, venha de baixo, e se distribua estrategicamente" (Foucault, 1979, p.241).

E, na seqüência desse trecho[38] deixa claro que "onde há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa".

É a partir dessa visão de Foucault que Certeau (1999) define os mecanismos da resistência desdobrando-os em estratégias e táticas. Para Foucault (1979) estas estratégias e táticas, fazem parte na sua teoria de um modelo estratégico de análise das relações de poder, que é diferente do modelo marxista. O modelo marxista confina as

[38] Esse trecho foi retirado de uma entrevista que Foucault (1979) concedeu a Bernard Henri-Levy sobre o tema "Não ao Sexo Rei" (p. 241).

unesp

relações de poder às classes, e por isso, precisa ser melhor analisado. E, criticando a terminologia marxista da "luta de classes", diz que nela a palavra a que menos se presta atenção é a da luta, e eles, os marxistas, só procuram saber o que é classe.

A idéia de luta, que considera uma função profética do intelectual, que ele não sabe se deve deixar ou não de existir, pode ser, a meu ver, a dimensão pedagógica que Foucault (1979) atribui à resistência, em função com certeza da emancipação do indivíduo das amarras do disciplinar (p. 242).

Em síntese, o processo reflexivo desenvolvido nesta tese, e especialmente neste capítulo, visa atingir o objetivo maior proposto desde o início deste trabalho, qual seja o de detectar e descrever as relações que se estabelecem entre inovação e resistência.

Sua realização demonstrou ser necessário fazer uma análise dos dois conceitos, no seu desenvolvimento histórico mediante o estudo da literatura pertinente; colocá-los em situação de confronto, desenvolvendo suas características e observando os pontos divergentes e os convergentes, oferecidos pelo referencial teórico e, finalmente, verificar como se estabelecem às relações entre eles, e determinar se elas se caracterizam como fixistas, estruturais, se dinâmicas ou históricas.

Estudos anteriores a este trabalho, desenvolvidos de forma empírica, como os de Havelock (1964) descritos por Huberman (1973) assentaram estas relações no princípio da homeostasia, da auto-regulação observado nos sistemas sociais e nos sistemas de ensino e, por conseqüência no sistema escolar. O objeto de estudo específico dessas pesquisas se concentrava na forma como os fatores institucionais e os fatores individuais se relacionavam no interior dessas instituições.

A conclusão geral obtida era a de que os sistemas sociais e ou educacionais, oferecem mais resistência à mudança.

A maioria desses estudos envolveu o professor como fator de resistência à inovação e por diferentes motivos, quais sejam, entre outros: os de ordem psicológica, voltados em especial para a personalidade do professor com Watson (1967) e Harvey (1967) descritos por Huberman (1973); os de ordem psico-social envolvendo relações sociais, em que o professor teme pela perda de sua autoridade sobre a classe (Huberman, 1973); os de natureza administrativa, ao se apresentar propostas de inovação consideradas pelo professor como inadequadas do seu contexto de trabalho (Ortega (1994, *apud* Almeida, 1999, p.255); ou, ainda, neste setor, a concepção do



processo de mudança que os administradores têm, de que o professor é o único responsável pela eficácia da mudança.

Por isso, tal como analisado por estudiosos das reformas educacionais e com base nesse pressuposto, os administradores prescrevem os procedimentos para que o professor atinja o êxito almejado da docência. Desta forma, e acentuando a visão fragmentada da inovação, Almeida (1999) acrescenta: "essas trazem o modelo do professor ideal desconhecendo assim as condições que permitirão aos professores reais, que hoje estão nas escolas, de formarem-se genuínos agentes de mudança" (p.255).

Desenvolvidos de forma empírica na sua maioria, estes estudos oferecem análises consistentes das relações procuradas entre inovação e resistência. E se orientam no campo da inovação educacional, e especificamente na escola.

Nesta tese, porém, a explicação teórica foi buscada inicialmente no conceito interdisciplinar de reprodução, que pelo fato de ser analisada por enfoques teóricos diferentes permitem convergir em alguns aspectos e assim fundamentar os dois conceitos em estudo.

Assim, a inovação, vista sob o foco do processo histórico e ao mesmo tempo dele decorrente atingiu seu ápice na modernidade simples. Pela via da regulação, mais que pela da emancipação ela atuou na escola, na sua conquista de espaços na sociedade e até tem sido considerada em relação a ela como instrumento inovador. Tem sido cumulativa no seu processo e agregadora atuando mais por adoção, que por produção.

A resistência como seu efeito conflitivo e dinamizador também integradora do processo histórico, surge nos momentos de crise do pensamento, da sociedade e da história. Sob a visão empírica foi vista fazendo frente à homeostase, força vital da sobrevivência da estrutura, mesmo aí, como gérmen de inovação.

De forma teórica, surge, sobretudo nos momentos de crise como os da crítica da razão, e com ela a da racionalidade instrumental, da economia de mercado (Escola de Frankfurt), a critica ao paradigma dominante de explicação do mundo do conhecimento de Khun (1997) a Souza Santos (2000), das relações capital e trabalho e as relações de poder refletidas na escola e na sociedade (marxistas e neomarxistas) e finalmente, com a modernidade reflexiva e a crítica das relações estrutura-ação. Isto sem falar das teorias da resistência e a critica das diferentes formas de dominação e o seu duplo, o da emancipação.

Neste contexto conclui que inovação e resistência se relacionam dialeticamente numa unidade de contrários, em que se a inovação produz resistência,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

esta pode gerar novas inovações, renová-las, viabilizá-las ou não. Porém, primeiro como produto, depois como fator no dinamismo inesgotável do universo.

Às vezes como ruptura, outras vezes, como contramão que completa a via, dando-lhe chance de ir e vir e assim estabelecer o vir a ser constante.

A resposta a esta importante questão reservei-a para o quarto capítulo, em que apresentarei os resultados e a análise desses resultados.

Como atingir a escola?

Na escola ela se fez notar sempre que ela foi alvo de discussão e da análise social dentro ou fora do seu contexto. Da desescolarização à sua redução à condição de aparelho ideológico e reprodutivo do estado, às análises das relações de produção e de poder que lançaram sobre ela em olhar crítico vendo-a como um reflexo daquelas relações. Ela se evidenciou na resistência quase sempre passiva do aluno frente à autoridade do professor e sua condição de representante da cultura dominante.

Como observá-los no currículo em estudo no referente à sua proposta e á sua prática?

Inicialmente, é importante lembrar como o currículo foi e tem sido objeto de mudanças e alvo de resistência. Este capítulo trata ligeiramente das tentativas da Sociologia do Currículo de orientá-lo às exigências da realidade social e cultural do aluno. No capítulo II, buscou-se mostrar as inovações e as conseqüentes resistências que o currículo da Pedagogia sofreu ao logo de sua história.

A resposta a esta questão importante, a das relações inovação e resistência no currículo de 1994 será analisada no capítulo seguinte em que serão apresentados os resultados da pesquisa e sua análise.

Capítulo 4

INOVAÇÃO E RESISTÊNCIA: PERCEPÇÕES DOCENTES E DISCENTES ANALISADAS E RECONSTRUÍDAS

Este capítulo busca analisar e interpretar as relações estabelecidas entre os fenômenos **inovação** e **resistência** evidenciadas no conteúdo das representações de alunos e professores envolvidos na pesquisa.

Desta forma, este capítulo, que se caracteriza especificamente como o catalisador das reflexões teóricas e práticas da tese, se construiu sobre as representações dos respondentes acerca dos fenômenos: **inovação** e **resistência,** organizadas em torno dos dois tópicos básicos: os conceitos de inovação e de resistência. O cruzamento das representações docentes e discentes caracteriza a análise e a interpretação desenvolvidas.

4.1 A Inovação: percepção docente e discente

O conteúdo da análise diz respeito à representação dos respondentes dos questionários[39] e da entrevista, que foi aplicada em grupos distintos de professores, assim distribuídos: o das Licenciaturas constituído de professores e, também, de

[39] Os questionários eram dois e foram aplicados, o primeiro num grupo de 168 alunos dos períodos III, V e VI do Curso de Pedagogia. O segundo foi aplicado nos professores do referido curso e de outros departamentos. Ver referência no capítulo I, p. 21 a 23.

coordenadores de cursos; o de profissionais do Departamento de Educação, contando entre eles professores de diversas disciplinas do curso, Diretores do curso (2) e coordenadoras do Colegiado das Licenciaturas; um grupo de Professores convidados, na condição de ex-alunos e ex-representantes estudantis do Curso de Pedagogia.

A sistemática desta comunicação se fez a partir de dois grupos de respondentes de questionários, o dos alunos e o dos professores e, se desenvolverá por temáticas agrupadas em torno dos três instrumentos de coleta utilizados: os dois questionários e as entrevistas. O caráter diferenciado das questões nos três instrumentos permitirá agrupar as idéias mais por temáticas, que por questões.

4.1.1 O Conceito de inovação no olhar dos docentes

De acordo com os procedimentos descritos para a análise de dados no capítulo primeiro, o do caminho metodológico, as categorias levantadas como recorrentes foram: **novo, avanço e aperfeiçoamento, mudança** e **transformação.** A categoria **ruptura** emergiu dos dados, porém se relacionada à da **transformação** amplia-lhe o sentido. Portanto, serão trabalhadas nessa seqüência.

Na representação dos professores que responderam à entrevista no contexto descrito acima, a inovação é identificada, primeiramente, pela palavra **novo**[40] como substantivo (4); e, como adjetivo (3) ao qualificar aquilo que é objeto de inovação: os conteúdos as informações e as metodologias.

O substantivo **novo** surge, então, ora como elemento integrante do conceito, ora como sinônimo e assume quatro conotações diferentes, indicativas de duas visões do novo, a saber: o novo como condição necessária da inovação, algo que está aí e se impõe e vem expresso nesta frase: "**tem que ter o novo**", ou esta outra, "**traz o novo**", diante do que é preciso "**aceitar e enfrentar o novo**", como dois momentos articulados que se impõem a quem deve administrá-lo.

[40] Os números colocados no parêntese indicam a freqüência com que o termo foi usado nas entrevistas.

Ao lado desta visão impositiva, quase que determinística do novo, surge uma visão racional, porque intencional e valorativa desse novo emergente e que está a exigir uma vontade política de "**propor o novo**", no sentido de atender de forma mais efetiva às exigências de um determinado momento histórico. E, finalmente, a idéia de "**criar algo novo**", na crença de que apesar da força do estabelecido, é possível usar a criatividade, é possível criar algo diferente e melhor.

Entre essas duas concepções de novo, o que se impõe e o que pode ser concebido, proposto e construído, delineia-se uma visão de sociedade. A que traz o novo com gérmen forte, impositivo e indicativo de uma sociedade aberta em processo de atualização, em processo de modernização. Algo foi rompido nela, e há necessidade de recompor o equilíbrio, de reestruturá-la. No caso da instituição, também pode ocorrer um descompasso entre o que ela é, o que a sociedade espera dela e o que ela está oferecendo e recebendo desta sociedade.

Creio que esta análise se aplica à realidade das Licenciaturas na Universidade Católica de Goiás e na realidade de outras universidades, como bem mostra a extensa literatura desenvolvida sobre a formação de professores.

Em relação ao propor o novo, os/as professores/as começam a analisar o novo, apontando critérios para identificá-lo e para avaliá-lo como tal e os caminhos para obtê-lo e atingi-lo.

Nesse sentido, as posições são diferentes. Uma diz que não se deve tomar a inovação pela inovação:

> *Há receitas muito antigas que são boas e há receitas muito novas que nem sempre são boas. Acho que necessariamente não tem que ser inventado algo muito novo, mas algo que não esteja na prática cotidiana. Essa avaliação acontece em dois momentos: o do planejamento e o da prática* (HEM1)[41].

O que observo nesta fala é a crença de que o novo é imanente ao organismo social; por isso, é possível redescobri-lo no antigo, a força da prática para a inovação e um certo receio do novo na acepção do inédito.

---

[41] As siglas representam códigos indicativos da formação acadêmica do entrevistado. Assim, a primeira letra indica o curso e a área de formação da graduação; a segunda letra, o nível da pós-graduação atingido, a saber: (E) para Especialização; (M) para mestrado e (D) para Doutorado. O número que as acompanha indica a ordem seguida na aplicação da entrevista.

unesp

A prática por si mesma, se não for objeto de reflexão, melhor ainda de reflexividade, só leva à rotina. De outro modo, essa atualização que se faz apenas partindo do interior do organismo, sem a interferência dos fatos externos a ele, é típica da concepção funcionalista. Neste caso, não há inovação, mas arranjos acomodativos dos conflitos e das tensões.

Huberman (1973), tem outra visão a respeito, quando diz que

> *Entendemos por mudança ou por inovação qualquer coisa que é inteiramente nova ou quem sabe, qualquer coisa que é nova do ponto de vista das pessoas envolvidas". Schon afirma que "um ato não é inovador senão quando acrescenta algo à soma das inovações conhecidas. Caso contrário, trata-se somente de uma difusão do ato inicial* (p. 15).

Uma outra fala afirma que "Inovar não é começar tudo de novo, mas a partir da realidade e das suas necessidades" define o "novo como o que nasce da análise, do estudo e da reflexão" (LE2).

Diferentemente da anterior, essa fala, ao admitir a reflexão sobre a realidade, se aproxima de uma visão crítica da inovação.

Retomando a idéia de descoberta do novo que está escondido no antigo, no velho, percebe-se que ela traz consigo a idéia de uma estrutura estável, que, embora consistente, está aberta à mudança e permite renovação. O novo aí é considerado avanço e ou aperfeiçoamento sobre o que está estabelecido. Porém reconhecendo o caráter de complexidade da inovação, a entrevistada assim a define

> *A inovação, no meu entendimento, tem duas características: significar certos avanços do que está estabelecido e, por isso ela é instituinte; e, por ser instituinte, ela traz o novo. Assim, a inovação tem uma aproximação com o conceito de novo* (SD4).

Usada com uma certa expressividade nas falas, surge uma terceira categoria empregada ora como sinônimo da inovação, ora seu significado básico, é a mudança, que, ao lado da palavra modificação, soma (6) pontos. Porém, em duas falas essa categoria da mudança vem relacionada a dois aspectos: ao contexto histórico e à idéia de modernidade.

Para a idéia de relacioná-la ao contexto histórico, a entrevistada assim define a inovação:

> *A tentativa de realizar algo, acompanhando o contexto histórico, ou o contexto do desenvolvimento; ou realizando alguma coisa de acordo com o momento histórico; e que ocorre a partir de relações estabelecidas com situações culturais;...isto é aprendemos com base na integração cultural que se dá entre épocas e gerações diferentes* (PE5).

unesp

Ligada às idéias de modernização e atualização, a definição a seguir é expressa da seguinte forma:

> *Inovação é um processo de mudanças parciais ou totais que ocorrem numa determinada realidade social ou institucional e que pode expressar duas dimensões: uma atualização frente às mudanças mais amplas que ocorrem na sociedade não necessariamente produzidas no seu interior, como por exemplo, a globalização; uma apropriação de modelos exógenos numa perspectiva de imposição cultural* (SM1).

No conjunto, essa definição de inovação se circunscreve à teoria da modernização apresentada no capítulo terceiro, especificamente no que se refere ao uso dos termos: atualização, apropriação e da expressão imposição cultural e política, que ganham papel central na compreensão da citação.

A maneira como os termos **atualização** e **apropriação** vêm sendo postos parece indicar a presença de um processo em que a dimensão atualização aparece como fim e a apropriação, como uma forma de obter aquela. O horizonte, como perspectiva de imposição cultural e política, é que permite a aproximação à teoria da modernidade. Da mesma forma, esta aproximação pode ser verificada pela ênfase que o caráter exógeno ganha sobre o endógeno. Outras idéias ainda se destacam de tal definição: a extensão dessa visão de inovação, tanto à realidade social, quanto à realidade institucional, nas duas dimensões, totais e parciais.

A idéia de imposição cultural ou política faz supor ainda que a inovação ocorra por adoção e por adaptação e não por produção. Inovar por "produção significa criar respostas novas aos desafios oferecidos por um contexto, a partir da análise crítica do mesmo e da seleção das contribuições oferecidas para enfrentar tais desafios e produzir melhorias no objeto que é alvo da inovação" (Garcia,1995,p.84).

Via de regra, é o que tem ocorrido com a maioria das inovações educacionais brasileiras, que, em nível do pedagógico, em especial, têm se orientado pelo continuum educação tradicional e educação nova, em benefício do segundo pólo, ou pela oposição entre as dimensões técnica e a política no fazer educativo, numas épocas privilegiando a primeira (décadas de 1960 e 1970) e em outras mais recentes (1980 e 1990), privilegiando a segunda.

Uma terceira categoria sobressai ainda das falas e das representações dos professores. Ela diz respeito ao termo **transformação** (4) e traz, no conjunto delas, conotações específicas. Então, ela assume caráter valorativo, ao ser qualificada de

unesp

"positivas", ou caráter de totalidade, ao ser acrescida do adjetivo "radical". Na última caracterização, o entrevistado a define, assim: "Inovação significa uma transformação radical numa situação. Ela está para mim, muito próxima da transformação radical, isto é daquelas que mexem nas estruturas" (SM2).

Essa representação se aproxima muito do pensamento dialético, aqui sintetizado por Demo (1980) quando diz que: "...transformação social onde ocorresse mudança histórico-cultural, inclusive do modo de produção" (p.48).

Freire (1980), porém, dá à transformação uma visão mais relacionada à ação dos sujeitos frente ao mundo, ao conhecimento e à cultura, uma visão que antecede à que corresponde à modificação das estruturas sociais. Ele a vê como um compromisso permanente que só se viabiliza, mediante a conscientização, quando diz o seguinte:

> *"É atuando que posso transformar meu anteprojeto em projeto. Além disso entre o anteprojeto e o momento da realização ou da concretização, há um tempo, que se denomina tempo histórico; é precisamente a história que devemos criar com nossas mãos (...) é o tempo da transformação que devemos realizar (...)"*
> *"...mas esta posição deve ser permanente a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto se deixarmos de ser utópico nos burocratizamos. É o perigo das revoluções que deixam de ser permanentes (...) dialetização que, propriamente falando não é de ontem, nem de hoje, nem de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação" (p.28-29).*

No caso do currículo em estudo, vejo-o como um projeto coletivo, emergindo de um momento histórico, em meio a modificações sócio-culturais do contexto que o envolveu. Creio, pois que exigiu e está exigindo: uma conscientização crescente como projeto de todos: professores, alunos, administradores e funcionários, que talvez não tenha ocorrido nesta dimensão; uma dialetização mais efetiva frente às propostas e a realidade a ser transformada, no caso as dicotomias a serem superadas; dialetização es que é o princípio ativo da esperada transformação.

Freire (1980), ainda nos aponta os fundamentos desta transformação, que vão de uma visão de homem, de cultura e de relações sociais, e que ele coloca como base teórica do seu método, quando os define como:

> *"a passagem da compreensão mágica e ingênua, à compreensão crítica (...)";*
> *"a consciência da existência de dois mundos, o da natureza e o da cultura";*
> *"a consciência da cultura como incorporação – crítica e criativa – e não como na justaposição de informações ou de prescrições superadas";*
> *"a democratização da cultura como dimensão da democratização fundamental";*

unesp

> *"o papel do homem, que é o de sujeito e não de simples objeto (...)";*
> *"...em conseqüência disto, profetisa a existência de uma sociedade em que grupos discutem as relações entre os homens, que não podem ser de dominação e de transformação como as relações do homem com a natureza, mas relações entre sujeitos" (p. 52 e 53).*

Todos estes fundamentos que Freire (1980) coloca na base do seu conceito de transformação, de uma forma ou de outra estão contemplados na proposta do curso de Pedagogia, e podem ser explorados no currículo em vigor, desde que feitas as devidas adequações. Eu destacaria, a visão do homem como sujeito, as passagens da consciência ingênua à crítica, a existência dos dois mundos, uma vez que a educação a partir da visão crítica estabelece relações reciprocas entre educação e sociedade, e a idéia de cultura como incorporação crítica e criativa; as discussões das relações entre homens e mulheres como sujeitos, todas elas postas como metas a serem constantemente buscadas, nas formas específicas a cada curso. A dicotomia entre os saberes, busca superar-se pela interdisciplinaridade, articulando saberes os mais diversos e articulando sobretudo os saberes específicos com o saber pedagógico. Concluo concordando com Freire (1980), que a transformação que a inovação se propôs só se fará por incorporação, por articulação com vistas à permanente superação dos limites que inviabilizam a libertação dos homens.

Do conjunto destas representações, observo que elas são representativas de três diferentes visões de inovação ou de mudança, a saber: a estrutural-funcionalista, segundo a qual as mudanças ocorrem dentro do sistema, tais mudanças resultam em melhorias e ou aperfeiçoamento; as que admitem intercâmbio da estrutura com o meio ambiente e avançam nas mudanças ; e as que admitam que a inovação só ocorre por transformação das estruturas. Neste caso, a visão que lhe corresponde é a das teorias críticas.

Assim, com base nas representações dos professores, é possível inferir que, no currículo em estudo, a inovação tenha ocorrido mais por adoção, do que por produção de algo novo.

unesp

4.2 O Predomínio da prática: o caráter inovador do currículo no olhar dos discentes

A questão sobre o caráter inovador do currículo foi avaliada tanto pelos alunos respondentes como pelos professores e correspondia à primeira pergunta do questionário do aluno e à segunda do questionário do professor. As respostas, por sua vez, incluíam as mesmas categorias: o SIM, o NÃO e o EM PARTE.

Assim, a apresentação das respostas do aluno, para o aspecto inovador, foi feita de forma numérica e obteve em pontos percentuais 22,0 para o sim; 13,5 para o não e 64,5 para o em parte.

Os argumentos que justificam tais índices agrupam-se em quatro categorias chaves, que dispus assim: Ensino, Currículo, Aluno e Realidade social. Porém, antes de proceder à análise das representações do aluno, considero importante, para maior nitidez da leitura, agrupar no **Sim** os argumentos que o justificam e as sugestões colocadas na categoria do **Em parte**. O mesmo procedimento será adotado para o **Não.** Desta forma, os argumentos do **Em Parte** seriam absorvidos pelas duas categorias.

Nas quinze respostas selecionadas para este conjunto e de acordo com as categorias: ensino, currículo, conteúdo e aluno, as respostas reforçam o caráter negativo do traço inovador do currículo, portanto, no **não**. Isto porque usam termos indicativos de falta, total ou parcial de algo, que deveria na visão deles, estar ai; ou de excesso de uso de um dos termos de uma relação, em detrimento do outro; ou , quando usam o verbo no condicional indicando o que deveria acontecer e não acontece. Todavia, apesar deste caráter restritivo, o conjunto do **Em Parte**, abriga quatro sugestões que viração expostas, na seqüência desta análise.

O ensino, a primeira das categorias levantadas para a análise dos dados obtidos do aluno, tem o seu foco principal de análise lançado sobre o professor e os qualificativos que lhe são atribuídos, quais sejam: interativo, crítico e comprometido, como indicativos do caráter inovador do currículo, e que vêm expressos assim: "É inovador pela concepção de professor interativo, crítico e comprometido, porque permite refletir de forma crítica e participativa sobre a teoria e a prática".

unesp

De forma contraditória, nesse outro conjunto de falas, o aluno destaca a atitude conservadora do professor face à inovação, quando avalia o currículo sob a ótica do desempenho docente e das disciplinas, assim:

> *Não é inovador porque ao mesmo tempo em que falam de aulas criativas e motivadoras, agem de forma retrógrada; outras disciplinas não são dinamizadas a contento. Trabalha muito na linha tradicional; É muito teórico e a teoria apresentada no curso nem sempre é aplicável na prática; ... falta um professor comprometido com o currículo.*

No que se refere à segunda categoria, é interessante notar que o aluno retira do currículo seu caráter inovador com base, em primeiro lugar, numa visão generalista do desempenho do professor, traduzida "nos verbos postos no plural": falam e agem. Depois, parece descer a um segundo patamar e admitir a existência de dois grupos de disciplinas diferenciados pela presença ou pela ausência da dinamização que fazem ou deixam de fazer em sala de aula. E, portanto, admitem existirem dois tipos de professor: o dinamizador e o conservador. Tais expressões permitem observar em primeiro lugar: a) uma concepção de currículo articulado com a função do professor, ou melhor, a relação estreita que percebe entre os dois; b) a percepção discente da discrepância realmente existente entre a concepção de professor que o currículo propõe e a prática cotidiana marcada por um discurso contraditório, desafinado e desatualizado em termos teóricos e de realidade e, finalmente, um descompromisso com o currículo.

Uma outra representação não reconhece o caráter inovador do currículo por não apresentar características que ela considera típicas de um currículo inovador, e que justifica assim:

> *Não é inovador, porque o currículo inovador está sempre interagindo com a sociedade, dá abertura ao aluno para questionar...; acompanha as mudanças das diretrizes nacionais; explora laboratórios e faz pesquisa antes dos períodos 5º, 6º e 7º; não coloca Monografia e Didática no mesmo período....*

A interação com o social, a iniciação à pesquisa e a abertura para o questionamento do aluno surgem como categorias importantes não só no contexto da fala aí expressa, mas, também, como indicadora do que é vital para a dinamização de um currículo que, na visão do aluno, não acontece. Essas idéias são reforçadas por outras duas observações que considero contraditórias assim: "Não é inovador porque apesar da intenção de inovar, ele traz ainda traços arcaicos" e esta outra: "Inovador, mas, quando aplicado, se torna rígido e sem comprometimento com o aluno".

unesp

Para o conteúdo referente ao **Em parte**, o aluno faz sugestões dirigidas à política curricular da Universidade com relação à dinâmica teoria e prática na organização curricular:

"Na Universidade, a prática deveria vir de mãos dadas com a teoria. A prática deve ter inicio no começo do curso". "Vivenciar mais o que é visto, na teoria através de mais horas de estágio supervisionado".

Antecipada por esta citação, surge a categoria currículo em que os pontos mais abordados na fala a seguir recaem sobre a sua finalidade, sua organização e sua relação com o mercado. Dentre os princípios, o da simplicidade não é abordado em nenhum momento apesar de, na proposta, ele vir articulado aos da verticalidade e da qualidade.

As observações para o **Em parte**, além de sucintas, se dirigem especificamente aos princípios e estão restritas ao **Sim** e ao **Não**. Não apresentam ponderações, nem meio termo. A interdisciplinaridade, porém, recebe observações referentes ao **Não** e ao **Em parte**, e apresentam sempre teor restritivo.

Assim, em relação ao princípio da verticalidade, de que tratarei num tópico à parte, a representação do aluno se expressa assim:

"É positiva e estimulante a integração entre a graduação e a especialização, mas o curso continua restrito às mesmas opções de Especialização que poderiam ser mais e melhores".

Para a qualidade, a representação correspondente parece indicar que ela existe, e está relacionada a conquistas da humanização da sociedade mediante a educação. Essa missão salvadora da Educação vem expressa na palavra resgate, assim: "Porque está tentando buscar o resgate do gênero humano, nas relações que constituem o processo educacional e na construção do conhecimento, que é o objetivo principal".

Uma outra representação aponta para uma contradição, que a anterior não percebeu, dentro do mesmo processo de resgate que o currículo tenta fazer na sociedade, tanto em nível do processo educativo, quanto em nível do mercado:

"Vejo o meu currículo (curso) cheio de discriminação, tanto no mercado de trabalho, quanto frente aos outros cursos, muito desvalorizado e desacreditado".

No tocante à interdisciplinaridade, a representação caracteriza o princípio como uma abordagem metodológica, às vezes, ou como mais uma atividade do

currículo, quase sempre, à qual empresta, usando o plural, o atributo interdisciplinar,. Creio que essa última característica, que o aluno da Graduação se habituou a denominar de Atividades interdisciplinares, foi a que predominou no seu cotidiano e que ele avalia assim:

"As interdisciplinares deixam a desejar, porque: não oferecem muito conhecimento; os professores faltam e não existe pratica alguma".

"As interdisciplinares são uma 'enrolação' só para levar nosso dinheiro".

E, finalmente, ao referir-se à finalidade do curso, essa representação isolada localizada na categoria avaliativa do **Em parte**, é bastante significativa, tendo em vista as análises realizadas a respeito no segundo capítulo desta tese. Com uma frase curta e objetiva, ela se refere é claro, a redução do curso de Pedagogia à Licenciatura, quando se expressa em relação ao currículo de 1994, assim: "Não forma o pedagogo, mas apenas o professor".

Este depoimento é reforçado pelo de um professor que, tentando explicitar o as expectativas do aluno do curso de Pedagogia, se expressa assim:

> *Sinto que a expectativa dos alunos não é em relação à proposta que lhe fazemos. É muito pequeno o número dos que querem se preparar como professor. Eles querem se preparar como diretor, coordenador e como proprietário. Querem se preparar como profissionais da educação, mas não para a escola e sim para a empresa e outras instituições que não a escola. No nosso imaginário o brasileiro professor é um profissional menor* (SM2).

Entre as respostas que os professores do grupo do Departamento de Educação dão ao questionário, duas chamam atenção para a questão da identidade do curso (que o currículo trata de forma ambígua):

"O currículo em vigor dificulta a identidade do curso e do profissional".

"É complicado enfim, formar o aluno como professor, especialista, educador, pesquisador e bacharel".

Esta ambigüidade é, no meu modo de ver, um dos principais entraves à identificação deste currículo como inovador, uma vez que, ao contrário de valorizar o pedagogo, o reduz à condição de apenas professor.

Na categoria "organização curricular", as representações permitem observar algumas distorções apontadas pelo aluno, e que se referem, em especial, aos efeitos do condensamento dos conteúdos que se refletem: a) na distribuição do tempo destinado às disciplinas; b) nas relações entre a forma de trabalhar as disciplinas de Fundamentos e

unesp

as disciplinas profissionalizantes e c) na forma diversificada de trabalhar os conteúdos das diferentes disciplinas em relação ao contexto social.

Desta forma e, considerando o conteúdo das falas, apresento-as em bloco, respeitando a ordem dos itens acima referidos:

> *No início, as matérias são estimulantes. Do V período em diante, o curso fica muito condensado, deixando o aluno confuso e sem aprender nada, porque tudo é muito corrido. O tempo é muito curto, em especial, para as Didáticas;*
> *...e porque coloca, no mesmo período a Monografia e as Didáticas.*
> *Algumas disciplinas são trabalhadas de forma diversificada aliando Fundamentos e contexto social, porém, as Didáticas, que considero as primeiras, são trabalhadas de forma condensada.*

O tempo e o contexto social, abordados ou não, incidem sobre a teoria, a prática, e a atualização teórica. São, no meu modo de ver, nevrálgicos nessa citação, porque a referência ao tempo curto remete à redução da carga horária e referência ao contexto social relaciona-se à metodologia de ensino e às relações teoria e prática. Se não há leitura de mundo, domínio teórico, como ter postura crítica?

Como referência à organização curricular, surgem outras observações; desta vez, em relação às disciplinas que o aluno chama de matérias, e seu papel no curso e no ensino por ele oferecido. Sobre esses aspectos, as falas se expressam assim, quanto ao primeiros deles: "Não traz matérias referentes ao curso", cujo responsável, com certeza, seria o currículo; e, quanto ao segundo, "Há matérias que contribuem para a formação crítica e consciente do aluno, mas outras não fazem isto", Essa avaliação do desempenho das disciplinas já se deu em outro lugar desta análise quando se referia não ao aspecto crítico da formação, mas à dinamização das disciplinas em termos metodológicos.

As sugestões, porém, são endereçadas à inclusão de algumas disciplinas no currículo e ao recuo de outras para os períodos iniciais:

"O currículo deveria ser mais abrangente incluindo Psicologia, Português, Matemática, Ética e mais Estágio".

"As disciplinas Educação e Trabalho e Políticas Sociais deveriam vir desde o começo do curso e, bem fundamentadas".

À exceção da Psicologia, do Português e da Matemática, de que o aluno ressente na redução da carga horária, as demais pertencem à parte profissionalizante do currículo. A solicitação de inclusão da Psicologia, que teve sua carga horária reduzida

neste currículo, talvez possa ser interpretada como uma reação àquela redução, uma vez que ainda são três as Psicologias que o currículo oferece. A oferta de mais Estágio é reivindicação também já observada aqui mesmo nesta análise. O pedido de Ética, creio que é pertinente, e faz sentido pela seriedade que a Educação, como qualquer profissão, exige, em especial por se tratar da preparação do futuro educador. Ou bastaria acreditar que o aluno a assimilaria na prática cotidiana de cada professor? As duas outras disciplinas, creio que estão bem posicionadas, uma vez que introduzem de forma mais próxima as habilitações e exigem por si só outros fundamentos.

Em resumo, na sua visão prática do currículo, o aluno demonstra perceber a dinâmica do currículo, sobretudo sob dois aspectos: a relação dele com o professor, portanto, com o ensino; e a relação teoria e prática em que observa a primazia da primeira sobre a segunda, quando aponta o seu aspecto inovador na proposta e sua rigidez na prática. Questiona bastante as atividades interdisciplinares, quanto ao caráter lucrativo que lhes atribui, como ao fato de se diferenciar das demais disciplinas. Creio que no fundo reclama do despreparo dos professores - que, de um modo geral, trabalham com turmas numerosas.

A verticalidade, pouco questionada, exceto pela não renovação das Especializações e mais ainda a Especialização em Educação, uma vez que ela propicia a verticalização pretendida no projeto. Os alunos não têm percepção clara nem da qualidade, nem da simplicidade. A qualidade ocupa espaço menor ainda na visão do aluno, quando vê o tempo de Fundamentos reduzido, o curso comprimido do 5º ao 7º período e, na aprendizagem reduzida a fragmentos de conteúdos".

Na categoria conteúdo, todas as cinco respostas apuradas, correspondem ao **Sim** e, se expressam assim: "Os conteúdos são claros e objetivos" (...) "adequados à realidade"; "atualizados em relação às necessidades do estudante".

Porém, a avaliação dos conteúdos, vem com certeza de uma estudante que retomou os estudos, após onze anos, ao compará-los nos dois currículos aqui estudados, o de 1985 e o de 1994, quando diz: "Tenho matrícula de 1989, retornei em 2000.1 e, percebi muita melhora nos conteúdos".

Embora, pouco expressivas em termos numéricos, essas avaliações se completam não só entre si, mas em relação às afirmativas atribuídas às demais categorias acima descritas.

unesp

A categoria aluno só aparece com caráter restritivo senão, negativo, compondo as respostas dos conjuntos **não** e **em parte**. Assim, a importância que o discente vê sendo-lhe atribuída em relação ao currículo, é expressa em três observações escritas, da seguinte forma:

> *"O currículo não é inovador porque não dá abertura ao aluno para questionar quando sentir necessidade de fazê-lo" (...) "O aluno não vem em primeiro lugar, não é ouvido". "Porque o aluno deveria participar das pesquisas".*

Esse papel de voz ausente que o aluno assume no processo de aplicação do currículo é reforçado pelo depoimento de um professor, para quem, o aluno responde também de forma passiva, quando afirma que: "Talvez, por um 'pacto meio silencioso', os alunos deixam o professor repetir a matéria par não terem dificultado o seu término de curso" (SM2).

O aluno é uma voz ausente, tal como expressa esse depoimento, "...talvez por um 'pacto meio silencioso': os alunos deixam o professor repetir a matéria para não terem dificultado o seu término de curso" (SM2), ou só conseguem se expressar com mais clareza após o curso, quando já na profissão.

4.3 As Contradições entre a proposta e a prática: o caráter inovador do currículo no olhar dos docentes

Indagado sobre os aspectos inovadores do currículo, o professor efetivo do curso de Pedagogia se manifestou em momentos diferentes, o do questionário e o da entrevista.

No momento questionário, como o aluno, o professor respondeu em termos numéricos, e as respostas atingem, em pontos percentuais, índices ligeiramente diferentes dos do aluno: 50 pontos para o **Sim**, 31,5 para o **Não** e 12,5 para o **Em parte**. Uma inversão quase total dos índices alcançados na avaliação feita pelos alunos é observada nos percentuais atingidos pelo **Sim** e pelo **Em parte**. Quanto ao **Não**, o

percentual dos professores cresce mais em relação ao dos alunos assim: 31,5 dos pontos dos professores contra 13,5 dos alunos, o que indica índices de desfavorabilidade maiores entre os professores que entre os alunos. (A principal diferença que se observa entre as representações dos professores e as dos alunos é que o ponto de comparação levantado por aqueles é a proposta e as dicotomias (3) que ela intenciona combater. O parâmetro do aluno, como já foi dito no item **ensino**, é o professor e as relações entre eles que o currículo medeia e é também seu alvo de avaliação. As dicotomias alvejadas, então, haviam se instalado entre a Licenciatura e o Bacharelado, entre a Graduação e a Pós-graduação entre outras. Com isto, os dois grupos de professores, os do Departamento de Educação e os dos Cursos de Licenciatura concordam. Existe um consenso em relação aos princípios que orientavam a proposta no seu todo, em especial, o da verticalidade e o da interdisciplinaridade, que ganharam maior visibilidade no contexto da implantação da proposta.

No referente à proposta, todavia, este consenso não se configura sempre e vem de forma nítida, uma vez que emergem posições às vezes contraditórias, e divergentes em alguns aspectos.

Assim, por exemplo, há quem considere o currículo "inovador na proposta interdisciplinar, mas na prática não", e há os que, ao contrário, observam os aspectos por que se apresenta não inovador:

"Pensando na proposta, ele é mais conservador que inovador. E, fruto de um processo de discussão que prioriza mais os aspectos técnicos da formação do professor, que os da formação mais crítica deste profissional" (SD1).

E, como utilizando uma imagem, caracteriza assim o currículo: "O currículo não se concretizou na prática. Ele ainda não abriu novos caminhos" (SD1).

Nas respostas dadas ao questionário, ao falar das dificuldades em relação à proposta, os professores as situam no processo de elaboração e de comunicação da proposta:

"Ausência de um projeto de literatura plenamente configurado, segundo exigências do processo de elaboração"; e "falta de clareza quanto ao enfoque metodológico".(SD2)

Vários depoimentos expressam ainda a idéia do descompromisso dos Departamentos de origem com a exeqüibilidade da proposta:

> *Não houve uma assumência firme e clara de proposta pelos Departamentos"; e, "Falta de interesse do Departamento de origem em ser co-responsável pela formação dos professores como se isso fosse responsabilidade exclusiva do professor que trabalha as disciplinas específicas...*(LM1)

Expressivos são ainda os depoimentos referentes à formação que o aluno recebe, quando, além de apontar as dificuldades sentidas, constatam o que parece faltar nessa formação:

> *Desenvolver no estudante, a criticidade..."; "promover ensino crítico-reflexivo", "o aluno sai não com pensamento crítico, mas reflexivo e o pensamento fica esfacelado"; "consegui que os alunos alcancem a importância deste trabalho.* (SD1)

Os que atribuíram caráter inovador à proposta nas suas intenções, por certo, descrevem suas intenções, e sua ação, assim:

> *comprometido em construir a interdisciplinaridade; em romper com a dicotomia bacharelado-licenciatura; avança a formação ao chegar à Especialização no seu projeto; exige a reorganização dos conteúdos escolares incorporando o que é novo em oposição ao que repetido; e a emergência de novas demandas para os diferentes cursos* (SM1).

Essa fala, que expressa a visão dos professores dos cursos de Licenciaturas, converge num ponto com a fala dos professores do primeiro grupo, o dos professores do Departamento de Educação (EDU) - o de romper com as dicotomias. Indica um outro - o de exercer a interdisciplinaridade. Indica também um fato sócio-educacional condicionador, senão um dos determinantes da criação e implantação da proposta, as novas demandas do mercado. Indica, ainda, um recurso e uma estratégia – a reorganização dos conteúdos escolares.

Esta outra representação, ainda na direção da proposta, sugere uma concepção de escola diferente, mas que não se viabiliza, segundo explica, devido à fragmentação dos conhecimentos:

> *A proposta é interessante porque parece deixar entender uma idéia de uma escola comunitária, mas na prática não dá conta de viabilizá-la. O que se vê na prática é que o professor de Geografia vai dar aula e o pedagogo discute certas coisas, mas os conhecimentos que vão incorporando ficam fragmentados de certa forma. A prática, ele aprende na sala de aula de professor* (SM2).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Entre os argumentos favoráveis ao **Sim**, há os que o consideram inovador pela sua referência conceitual, sem todavia explicitá-la; pela interdisciplinaridade, no sentido de criar uma prática interativa e de dar maior flexibilidade ao ensino; porque "possibilita uma formação profissional especializada antecedida de uma formação geral, ampla dentro de uma área de conhecimento"; pela busca de superações das dicotomias – Bacharelado e Licenciatura, graduação e Pós-Graduação..." e pelos princípios de valorização do professor que traz (SM1).

Um outro depoimento lança um olhar mais penetrante no campo da formação do professor, que se realiza no campo das Licenciaturas, tentando mostrar que o ensino se renovaria se conseguisse realizar as seguintes articulações. Neste sentido, afirma categoricamente que o currículo é

> *Extremamente inovador, enquanto tenta articular elementos que historicamente são dissociados na formação do professor: forma e conteúdo; prática de ensino e Didática nos cursos de Licenciatura e Bacharelado; o aprender e o ensinar; e a Graduação e Especialização* (PM1).

De forma mais contemporizadora, aponta aspectos da proposta nos quais, no seu modo de ver, a pretendida inovação atuou e os em que não se verificam reflexos dela.

Entre os primeiros, estão o princípio da interdisciplinaridade e o colegiado como instrumento articulador. A respeito deles, falarei em outro momento desta análise.

Com relação aos aspectos mal sucedidos em termo de inovação, estão os referentes à Extensão que, na sua visão, não foi atingida pela proposta; a articulação Licenciatura e Bacharelado e a articulação Graduação e Especialização, sobre que falarei também em momento específico.

Este depoimento abre espaço para outros relacionados ao caráter não inovador e apresentados de forma incisiva:

"Não é inovador porque é desarticulado; nele não há relação teoria e prática. Ao contrário, existe praticismo".

"Prevalecem problemas históricos que não foram resolvidos".

"Não é inovador porque não traz estruturalmente uma modificação. São medidas conjunturais, pois não se pode tomá-las como radicais considerando o que aconteceu antes e depois desse currículo" (SM2).



A fala abaixo e as observações que, o informante fez quanto ao exercício da função são justificadas pela experiência de diretor de escola pública. Sua leitura da prática se expressa assim.

> *... não observo diferenças fundamentais na prática desses profissionais. Numa transformação radical, o professor, o pedagogo estariam dando conta de entender a escola como uma comunidade educadora em que o porteiro, o merendeiro, o professor são vistos como educadores; o pedagogo deveria saber conduzir o projeto político-pedagógico com os professores. Acho que esses professores não dão conta disso* (SM2).

O grupo de professores do Departamento de Educação, que responderam ao questionário, aponta, de forma mais concreta, as dificuldades com a proposta ou com princípios dela, quando diz que foi difícil

> *"realizar a interdisciplinaridade na Pós-graduação devido ao pequeno tempo disponível para isto"*; *"observa contradição entre o pensamento interdisciplinar e a fragmentação da prática"*; *"de pôr em prática a proposta do currículo, ou seja, de articular conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos", e, "de trabalhar interdisciplinarmente".*

4.4. Traços inovadores identificados pelos discentes e pelos docentes: divergência e convergência dos olhares

4.4.1 O Olhar discente.

A avaliação das respostas dos alunos ao questionário, na tentativa de identificar os traços inovadores do currículo, aponta para os seguintes aspectos: o professor interativo, crítico e comprometido com o ensino, com 32,9 pontos percentuais; e conteúdos atualizados e adequados às exigências sociais e do aluno, com 22,0 pontos percentuais.

A avaliação dessa pontuação foi feita, observando a concentração das respostas nos números iniciais, médios e finais. Se o aspecto tinha concentração maior

nos números iniciais da escala, os índices de aceitação eram considerados elevados, indicavam aceitação ou reconhecimento do aspecto tido como inovador. Se, ao contrário, a concentração fosse maior nos últimos números da escala, era sinal de rejeição de inovação sob aquele aspecto. Portanto, de acordo com a pontuação obtida e acima registrada foi baixo o nível de percepção atingido pelo alunado.

Nesse caso, na minha leitura, o aluno queria avaliar a prática do princípio na execução do currículo que ele vivenciou nos Cursos de Especialização, para o primeiro; e, nas atividades interdisciplinares, para o segundo.

4.4.2 O Olhar docente

Seguindo a mesma regra em relação aos princípios apresentados como inovadores pela proposta, pude constatar que apenas dois deles apresentam índices de rejeição, uma vez que a pontuação a eles concernentes cresce progressivamente dos números 5 ao 7. Entre eles, estão o princípio da verticalidade que atinge, para o número 7, 30,3 pontos percentuais e o da interdisciplinaridade com índices equivalentes a 22,5 pontos percentuais. Esses índices, no meu modo de ver, não podem ser desprezados.

Estabelecido o confronto entre uma visão do aluno e a que os professores percebem que eles têm sobre os traços inovadores, é possível avaliar com mais segurança a posição dos alunos. Para isso, apresentarei, em primeiro lugar, a visão do aluno e do professor do curso de Pedagogia, na visão dos seus professores sobre a forma como aqueles identificam os referidos traços. A seguir apresentarei os depoimentos dos professores sobre os alunos dos Cursos de Licenciatura. E, só então, o confronto a ser estabelecido entre os dois grupos de professores sobre a percepção que têm da visão dos seus alunos. A importância desse cruzamento de olhares está em que ela possibilita captar a visão dos formadores dos dois grupos sobre as percepções discentes acerca do mesmo objeto – o currículo. Se são diferentes os enfoques epistemológicos, diversos serão os interesses e as visões dos cursos. Assim se expressa o representante do grupo

da Educação: "Os alunos que elogiam o currículo, o fazem porque têm capacidade de síntese, que é deles; como têm esta capacidade eles ajudam a articular" (PM1).

Ao deixar entender que um grupo de alunos privilegiado mentalmente ajuda a articular porque têm capacidade de síntese, a representação parece admitir um currículo que alguns entendem e outros não, atribuindo essa compreensão a habilidades próprias, que lhes permitem captar a inovação. Creio que, se um currículo se apresenta como inovador, ele deve cair na percepção de todos aqueles com ele envolvidos. De outro modo, e em outro momento, refere-se a um grupo generalizado, supostamente de professores, cuja percepção não está condicionada a nenhuma habilidade. Eles a avaliam assim:

> *Eu não acho que eles percebem como traços inovadores. Eles percebem uma volta à Licenciatura curta; eles acham que as atividades interdisciplinares e a Especificação enxugaram o currículo de Graduação e isso diminui a qualidade. Eles acham que a qualidade é uma balela, não é um princípio real nesse projeto* (PM1).

O professor do grupo das licenciaturas, talvez porque não tenha sido interpelado neste sentido, refere-se à visão do aluno de forma indireta. Observa como ele reage à interdisciplinaridade, em geral de forma arredia ou abertamente negativa, e à Especialização em Educação, que rejeita por não estar direcionada à sua especialidade (BME1) e (BG1). Daí, a resistência a esse tipo de especialização, à grade de 1994 e à Monografia.

Observa também a reação positiva a algumas Atividades Interdisciplinares como a demonstrada na "Nas trilhas da História de Goiás" (HM1) e a referente à Educação Ambiental (BG1). Observa ainda como ele reage à oferta das Licenciaturas que rejeita em favor do Bacharelado (BG1).

Ao longo dessa análise, refiro-me sempre à presença de vários olhares: a) os discentes, focando o currículo sob os ângulos do currículo vivenciado na sua prática e da relação professor-currículo e, para alguns, da relação professor aluno (PE5); b) os docentes de dois grupos diferentes, em especial o do grupo de Educação focalizando o seu próprio trabalho, a atuação do aluno e o desempenho da proposta, com o intuito de expressar o que observaram e/ou perceberam.

Nesse processo de comunicação das percepções, duas coisas chamam a atenção – avaliação dos conteúdos e a forma usada nas falas, a saber: os critérios

unesp

valorativos utilizados e a disseminação nas respostas de termos indicativos de coletividades maiores ou menores, e postos em relação. As respostas, portanto, se referem a termos como grupos, maioria, etc., formando unidades que se movem numa totalidade maior - o Departamento ou o conjunto dos cursos de Formação de Professores - mais expressiva e, sob o ponto de vista que aborda, mais representativa.

No conjunto das falas seguintes, considero esses critérios importantes pelo tom que podem imprimir à representatividade do discurso:

> *"Há um grupo que acredita que esse currículo trouxe contribuições significativas..."* (PM1); *"Um grupo envolvido com o Colegiado defende a interdisciplinaridade e a necessidade de articulação com a comunidade"* (PG1);
> *A maioria dos professores não parecia preocupada em saber se era inovador ou o que resultaria dessa ação desde que sua disciplina estivesse presente. Apesar das discussões em Congregação, a preocupação partia de um grupo pequeno. A grande dificuldade da maioria era trabalhar em equipe e de trabalhar com caráter interdisciplinar* (PE6).

Na fala a seguir, o informante destaca o empenho da área profissionalizante e a diferença que suas experiências fizeram em relação ao pedagógico:

> *As grandes experiências que ocorreram foram de pessoas interessadas e participantes do grupo e ocorreram nas disciplinas Ação Pedagógica, Didáticas Especiais, Alfabetização e Informática Educativa. E, os que passaram a atuar dentro desses princípios conseguiram fazer algumas diferença no trabalho pedagógico... (PE6).*

O depoimento vindo de alguém atuante na implantação da proposta permite tirar conclusões importantes e não tão parciais quanto podem parecer, a saber: a pertinácia de um grupo que acreditou na proposta e que plantou a semente nos momentos da prática do currículo, uma vez que essa atuação inovadora atingiu a área profissionalizante. De outro modo, a estrutura disciplinar e a inapetência para o trabalho interdisciplinar predomina na outra área do currículo, com poucas exceções, é claro. E talvez ocorra um retorno da prática à teoria.

As representações dos professores formadores das Licenciaturas sobre a postura dos alunos e dos professores do seu curso foram expressas através de uma linguagem polarizada: "*Há alunos e professores que se maravilham; há alunos e professores que odeiam. Os que se maravilham estão tendo uma formação mínima e qualificada. É um conflito permanentemente instalado*" (GE1).

unesp

> *Se se buscar identificar os grupos entre os quais se instala o conflito e o grupo dos maravilhados, pode-se concluir que sua justificativa parece indicar que se trata dos alunos embora cada um desses grupos se constitua de alunos e professores.*

Para o grupo dos que odeiam e, portanto, avaliam negativamente o currículo, o entrevistado parece referir-se sobretudo ao professor, revelando a decepção diante do produto indefinido do seu trabalho: "Eu não formei o licenciado, eu não formei o bacharel e nem o *Lato Sensu* na Especialização. Na graduação ele passa com deficiência, após também passa com deficiência" (GE1).

Com relação aos que avaliam positivamente o currículo, o entrevistado se transporta para a sala de aula e denomina o grupo de "público", parecendo apontar para algo compensador, diz o seguinte:

"Os que precisam se qualificar e já são profissionais da educação, este público o avalia positivamente. Eu vou me qualificar, em vou me capacitar, eu vou me promover dentro da instituição, naquela onde ocorre a Licenciatura e o Bacharelado" (GE1).

Na realidade, nesse caso, o grupo em questão se identifica sobretudo com os portadores de diploma, que buscam a Universidade, ou a ela retornam em busca de qualificação e não assumem o compromisso com o currículo e ou com a inovação.

Este depoimento universaliza de vez a representação docente quando inclui o artigo "os" e põe em discussão não só as condições de trabalho como inviabilizadores da inovação, mas a própria resistência do professor do novo, quando diz:

> "*Os professores relutam e relutam por vários motivos. Em primeiro lugar porque é difícil encontrar-se com o novo, com o diferente*".
> "*Não temos condições de trabalho, espaço físico para reunir, para estudar, para criar um espaço acadêmico aqui dentro. E, falta a vontade de se articular*" (PM1).
> "*Desenvolver uma proposta inovadora em uma estrutura institucional arcaica*" (SD5).

4.5. Os Princípios inovadores da proposta e o olhar do aluno na percepção do professor

A proposta curricular para a formação dos professores se orienta pelos quatro princípios básicos que lhe dão sustentação teórico-prática suficientemente desenvolvidos no capítulo II desta tese. Esses princípios possuem uma especificidade própria, mas exigem funcionamento articulado. Esta articulação cria autonomia, mas também dependência entre eles e, assim, permite uma ação completa da inovação. Quando ausente, responde em parte pelo insucesso do conjunto da proposta. Em síntese, os princípios incorporados na proposta são os seguintes: o da interdisciplinaridade, o da verticalidade, o da simplicidade conjugado ao da verticalidade e indiretamente à qualidade. Dentre eles, os mais citados nas representações e alvos das contradições apontadas pela crítica e atingidas pela resistência foram a interdisciplinaridade e a verticalidade. Por isso, os destaco em itens especiais nesta análise.

4.5.1 A Interdisciplinaridade: A âncora da inovação

Várias referências já foram apresentadas nesta análise sobre a interdisciplinaridade, uma vez que este princípio permeia a proposta e parece, mais que os outros, imprimir-lhe o caráter inovador que ela exibe. E, por isso, também, foi o mais criticado.

A radicalidade das respostas dos alunos, ao caracterizar as chamadas Atividades Interdisciplinares (AI) no contexto do currículo em estudo, se evidencia quando pontua os princípios da interdisciplinaridade e o da verticalidade (questão 3 do questionário do aluno) com índices de 22,5 e 30,5 pontos percentuais, respectivamente; índices que considero portadores de altos níveis de rejeição por parte dos alunos.

Se confrontados esses resultados com as observações dos professores, dos coordenadores (2) do Colegiado apresentados na entrevista, pode-se entender que o aluno mudou de opinião após o questionário ou após o curso.

Isto porque, de acordo com aquelas observações, o aluno, em condições diferentes, como a de profissional formado e atuante, descobre o valor da interdisciplinaridade que não questionava e não descobria no dia-a-dia do seu curso de graduação, tal como expressa este depoimento:

> *"É interessante ouvir os alunos depois que eles estão no exercício profissional comprometidos com a gestão da escola, com disciplinas. Aí eles descobrem que havia traços inovadores. E, dizem: "Ah! Como foi bom fazer uma interdisciplinar. Foi assim que conheci a área, as outras áreas de convivência com meus colegas"; mas não que os professores imprimissem a inovação na própria prática, na atividade. Não existiu isso.* (SD4).

Nesta citação, há duas idéias que eu chamaria de recorrentes porque abordadas em depoimentos já citados nesta análise. A descoberta da inovação pelo aluno na sua prática é a idéia de que ele o faz por conta própria e não por influência, propósito ou atividade do professor, em ser agente da inovação. Chama atenção ainda o entusiasmo do aluno com a pós-descoberta, que, se comparado a outro depoimento - o de um diretor de escola pública que diz não ter conseguido observar o pedagogo organizando a comunidade escolar (p.13) - surge como uma contradição.

No seguimento da avaliação da percepção do aluno, dois outros momentos parecem importantes: o da pesquisa feita com egressos e as avaliações do colegiado.

Na pesquisa com os egressos, encontrei o seguinte depoimento:

"Os alunos acham a proposta pedagógica muito boa. No início, não vêem validade nas Atividades Interdisciplinares, que é a parte do currículo mais questionada…".

Com a avaliação do colegiado,

> *Se verificou que individualmente o aluno valoriza as atividades Interdisciplinares, mas no grupo parece que tem uma cultura, também levada pelos professores que consiste em dizer que as atividades Interdisciplinares representam perda de tempo, de dinheiro, e que com elas a UCG está querendo tomar dinheiro deles e que ao invés de estar estudando os conteúdos do seu curso, ele está estudando amenidades* (SD4).

Essa cultura, portanto, envolve professores e alunos das Licenciaturas.

unesp

As atitudes divergentes do aluno, contemporâneas e posteriores ao curso, a avaliação individual e a de grupo, a idéia de culturas acadêmicas podem explicar tal diferença de comportamento e de representação. Porém, a que mais se deveria atribuir tais fatos? A redenção, pós curso, do interdisciplinar resultaria do amadurecimento que a profissão exige e provoca nos profissionais comprometidos? As culturas acadêmicas que vicejam no interior dos cursos diferentes e competitivos ou no interior dos grupos docentes e discentes, em que os do contra, ou até mesmo os críticos, se organizam em blocos distintos, mas em constante situação de teste das relações de poder; ou a que se forma envolvendo professores conservadores ou quase e que fazem uso da liderança e do domínio de conhecimento ou da autoridade que têm para convencer os alunos de que aquilo não é importante E, se não há contrapropostas esclarecedoras e convincentes, se não há informação suficiente, o aluno se acomoda na sua rotina.

Um outro fator observado pelo aluno e já relatada nesta análise se refere à própria postura do professor tal como expressa o entrevistado: "O que se nota é o seguinte: o professor que não tem atitude interdisciplinar, não consegue trabalhar a questão da interdisciplinaridade" (SD4).

No contexto da proposta de 1994, a interdisciplinaridade como princípio, como metodologia, e sobretudo como atividade, foi considerada elemento importante e crucial para a inovação pretendida. Nesse contexto, ela integra um conjunto de elementos que compunham o arcabouço da formação de professores cuja proposta era inovar:

> *"uma política de formação que conseguisse integrar as Licenciaturas até então dispersas, num bloco único; uma proposta de educação orientada por uma formação intelectual e teórica e que, assim, conseguisse mudar a atitude tanto dos professores quanto dos alunos no sentido de ler e de ler o que é clássico e decisivo em cada área"* (FD1).

É neste conjunto de elementos, que, segundo o entrevistado, foram implantados e, depois, desvirtuados, que ele define a finalidade das Atividades Interdisciplinares na proposta, assim:

> *As Atividades interdisciplinares tinham a finalidade de ser espaços acadêmicos livres onde realmente houvesse condição para certas atividades, estudos e que o currículo desse espaço de liberdade acadêmica para algo, além da grade e que não tivesse a marca da disciplina do horário fixo, da sala de aula, do controle* (FD1).

unesp

E depois mostra como o sistema burocrático que não conseguiu observar a proposta modificou o espírito e o objetivo inicial da aplicação da interdisciplinaridade:

"... acho que o sistema burocrático não deu conta de fazer isto. E, aí se interpretou como uma disciplina..." (FD1).

Outro depoimento reforça esta fala reafirmando o caráter inovador da interdisciplinaridade, pela forma diferente com que coloca o aluno em contato com conhecimentos diversificados que, via de regra, validavam a ação docente:

> *A atividade interdisciplinar foi uma inovação e tinha uma perspectiva excelente do meu ponto de vista. O aluno tinha a oportunidade de durante o curso fazer sete interdisciplinares que lhe abririam um leque de conhecimentos bem diferentes daqueles que compunham a grade curricular. Quero dizer que, eles se defrontavam com conhecimentos atualizados e que mudaram completamente a prática, do professor de qualquer nível; elas eram válidas para a ação docente* (PE5).

A aplicação da interdisciplinaridade, de acordo com esses depoimentos, se restringiu ao planejamento e à execução das Atividades Interdisciplinares na Graduação, e não repercutiu no trabalho individual do professor em cada disciplina. Desta forma, essa aplicação passou por um processo – do seu início ao seu apogeu e ao seu esvaziamento, tal como é reconstruído neste depoimento que reuni em quatro momentos:

> *As Atividades Interdisciplinares foram pensadas inicialmente para serem poucas e concentradas no Departamento de Educação;*
> *Com o grande sucesso do primeiro exercício, a oficina do Professor, o número de inscritos para a próxima extrapolou o planejamento;*
> *A avaliação da Comissão demonstrou ser enriquecedor que cada curso de Licenciatura oferecesse uma Atividade Interdisciplinar. Na realidade, isto não aconteceu;*
> *A mudança de Direção em dois dos departamentos envolvidos, atropelou o processo, porque sem a prática e sem o repasse das informações, a compreensão do processo não ocorreu e se perdeu a perspectiva inicial. Assim, as Atividades Interdisciplinares voltaram à condição de disciplinas* (PE5).

Três fatores, no meu modo de ver concorreram para este desfecho: responsabilizar as Atividades Interdisciplinares na Graduação, pela aplicação do princípio da interdisciplinaridade, fato este confirmado por este depoimento: "Ao mesmo tempo que criticam as Atividades Interdisciplinares, delegaram a elas a tarefa de pôr em prática o princípio da interdisciplinaridade" (PM1). Faltou a capilaridade que deveria ocorrer entre o trabalho das Atividades Interdisciplinares e a sala de aula de

unesp

modo a que houvesse um fluxo contínuo em que o momento das interdisciplinares irrigasse o momento sala de aula. Mesmo as Atividades Interdisciplinares bem sucedidas não conseguiram estabelecer um fluxo de mudança mais consistente. Houve, ainda, a ruptura provocada pela troca de dois diretores envolvidos, o que de alguma maneira atropelou o processo, como atesta o terceiro dos depoimentos apresentados acima.

A mesma sorte estava destinada à verticalidade ainda que seja por outros os fatores.

4.5.2. A Verticalidade: a dupla terminalidade e as contradições da proposta na prática

Na linguagem oficial do currículo, em geral, a partir, sobretudo de 1969, o princípio da verticalidade ganha expressão como elemento articulador, em geral, da construção e dinâmica da grade curricular.

Ele regulava a disposição e a seqüência das matérias e disciplinas e correspondia à chamada integração vertical no currículo, em relação aos níveis de ensino.

No âmbito da antiga escola elementar e da escola secundária, ele aparece na sua microdimensão, organizando as disciplinas por séries; e, na sua macrodimensão, regulando a seqüência que deveria ser natural de uma série, grau ou nível a outra série, outro grau ou nível. Assim, quase sempre atuou nas diferentes culturas como um rito de passagem.

Poderia relembrar aqui as memoráveis discussões levantadas em torno deste princípio como, por exemplo, a que discutia a idade ideal para o início da alfabetização; a lei 5692/71 que estabelecia o uso de atividades para o ensino das quatro primeiras séries do primeiro grau; as estratégias para as últimas séries deste ensino e as disciplinas do segundo grau em diante. Em todos eles há um conceito de travessia, quase sempre artificialmente executada e nem sempre realizada com êxito.



No âmbito de Universidade, o princípio responde pela realidade do vestibular, seus ritos e sua logística, sem falar na estrutura, às vezes, rígida criada pelo pré-requisito como forma ainda hoje usada de garantir a verticalização dos conteúdos e dos conhecimentos de cultura geral, os específicos e os pedagógicos na formação do profissional. Com o sistema de créditos e a chance de o aluno fazer seu projeto de estudos, não sei se esta verticalização flexibilizou ou se fragmentou, ainda mais, o currículo, De certa forma já ocorria aí, se comparado à situação do seriado, uma condensação de conteúdos, que não cabe avaliar agora. Com a criação de Pós-graduação *Lato* e *Stricto Sensu* na década de 1980, o princípio da verticalidade é chamado a lançar mais uma ponte. A concepção de educação continuada e de certa forma permanente e as exigências de qualificação cada vez mais avançada para o ensino e para a manutenção da qualidade dos quadros e dos serviços respondem por este avanço.

Na Universidade Católica de Goiás, o Departamento de Educação, na referida década, já oferecia cursos de Especialização voltados para a qualificação do professor universitário na área específica de Metodologia do Ensino Superior. A este se seguiram outros que foram criados nas áreas específicas de quase todos os cursos. A Especialização, todavia, não era compulsória. Dependia da demanda, de uma clientela interessada, porém oscilante de acordo com as exigências oficiais do mercado.

Assim, o que confere caráter inovador da Especialização neste currículo de 1994 é a idéia de articulá-la com a Graduação, no tempo e na verticalização para cima dos conhecimentos adquiridos nos cursos de graduação e Especialização como um processo natural. Esperava-se que a interdisciplinaridade atuasse na dimensão horizontal.

A transição pretendida se caracterizava pela ampliação dos conteúdos profissionalizantes das habilitações cursadas para os alunos do curso de Pedagogia; caracterizava-se, também, pela ampliação dos conteúdos e da formação pedagógica para os cursos de Licenciatura e de Especialização, muito requisitado no mercado; caracterizava-se, ainda, pela antecipação do ingresso no mercado que ocorreria eventualmente, somente seis meses após o final do curso, ou nunca; caracteriza-se, finalmente, pelo enxugamento das disciplinas, pela condensação dos conteúdos de forma a verticalizar os conhecimentos básicos, através do processo da leitura que se intensificaria e se ampliaria pelo próprio esforço do aluno.

unesp

Se cursada, a Especialização propiciara, conseqüentemente, a verticalização dos conteúdos e dos conhecimentos adquiridos e ou construídos na Graduação, Porém, não foi isto que aconteceu. A Especialização em linha direta teve mais êxito no Curso de Pedagogia que nas Licenciaturas. Nos cursos de Licenciatura, a verticalização era esperada na área específica de cada curso, e a Especialização em Educação foi vista quase sempre como um entrave, como irão demonstrar os depoimentos expostos mais adiante.

Para entender isto, é importante descrever como foram organizados os programas e os cursos no interior da Especialização. Na perspectiva da verticalização, outros fatores mais favoráveis a ela que à Graduação deram à Especialização condições melhores de superação.

Entre esses fatores, vejo, ao lado da Especialização, o amadurecimento do aluno, a presença de um programa mais concentrado dos conteúdos e do tempo e uma constante revisão do desempenho e da demanda dos cursos.

Assim, antes de 1998, por exemplo, a Especialização em Educação constava de um único curso, passou a ser oferecida em quatro cursos e, após 1999, voltou a oferecer apenas um curso: o de Formação de Professores com diferentes áreas de concentração.

A organização das temáticas e das linhas de pesquisa seria feita de forma interdisciplinar de modo a atender os diferentes interesses dos diferentes cursos da Licenciatura. O fato de ter tratamento interdisciplinar, segundo avalia uma entrevistada, faz um curso bem sucedido, quando diz que "Desses cursos, só o de Educação Ambiental teve demanda. Atribuo isto ao fato de ele ser o mais interdisciplinar de todos" (PM1).

Ao longo do processo avaliador que a entrevistada demonstra ocorrer no sentido dessa articulação Graduação / Especialização, outro se refere à articulação Graduação-Especialização em si mesma. Com relação ao primeiro depoimento, a entrevistada atribui o êxito a dois fatores em especial, à pesquisa – ação e à coordenação do Colegiado:

> *Na Especialização, como existe a pesquisa-ação que é mantida entre o colegiado e o Mestrado e estamos constantemente avaliando, a cada semestre a gente faz alterações para que o curso no semestre seguinte seja melhor e atenda às expectativas dos alunos e do mercado de trabalho; nós*

> *fazemos reuniões constantes entre o Colegiado, a Coordenação de Pós-Graduação e os coordenadores das áreas de concentração....*

Evidencia-se aí, uma outra dimensão da verticalidade, o que surge com a articulação feita com o mestrado. O curso, que não existia à época da implantação do currículo, é envolvido naturalmente nesse processo.

E, demonstrando como o processo de articulação se desenvolva e atinge os conteúdos, a entrevistada diz o seguinte:

> *Cada coordenador de área faz reuniões constantes com as suas equipes e a gente procura estar trabalhando com a Pós-graduação para que não seja uma repetição. Nem que a gente tenha que retornar os conteúdos para repetir, pra aprofundar, mas tem que ser com outros textos para que a Especialização seja realmente uma verticalização* (PM1).

Outro depoimento referente à articulação entre a Graduação e a Especialização, embora a considere inovadora, afirma categoricamente que ela não existiu:

"Outra inovação que este currículo traz é a questão da articulação Graduação Especialização, que nunca acontece. Nunca! Isso fica só a nível da proposta" (PM1).

A entrevistada todavia, aponta para alguns obstáculos que dificultam essa articulação, assim:

"A Especialização está tão distante! Ela tem outra coordenação; ela é separada financeira e academicamente e está totalmente dissociada; mas existe uma proposta de articulação" (PM1).

No final deste depoimento, a mesma entrevistada afirma existir a desejada articulação, porém somente no interior da Especialização, êxito que atribui ao mérito dos professores desse curso e ao tamanho do grupo, quando reconhece sucesso a um grupo de professores e ao outro não, assim:

"Pelo menos nós conseguimos esta articulação, em termos, porque se não conseguimos isto por parte dos professores da Graduação nós conseguimos por parte dos professores da Especialização" (PM1).

Esta meia articulação, que é irreal em termo da proposta, não apenas denuncia mas reforça, a dicotomia, que se queria abolir, entre Graduação e



Especialização, agravada, pela explicitação mais das barreiras que das pontes. E levanta questões políticas referentes às relações de poder, à concepção de professor que se inscreveu no interior da cultura organizacional dos grupos envolvidos, um faz e consegue, e o outro não.

Este depoimento não está sozinho na visão dos professores dos dois grupos cujos opiniões serão aqui apresentadas na forma como surgem nas falas. Essas falas, por sua vez, indicam a leitura que os professores fizeram do princípio na proposta. Assim, os tópicos mais abordados nas falas em relação ao princípio da verticalidade são o condensamento dos conteúdos, a verticalização e, finalmente, a formatura no sétimo período e a resistência a cursar o oitavo. Isso sem falar na inevitável avaliação que ocorre da relação proposta e prática.

Os depoimentos dos professores do Departamento de Educação, dizem o seguinte:

> *A Especialização, que em princípio seria uma inovação, e uma especialização articulada com a graduação e, o aluno sairia, em princípio com uma visão muito interessante, se de fato isto acontecesse. Não sei se em seis meses é possível fazer uma especialização de qualidade. A formação fica capenga, pois eles não fazem a terminalidade* (PM1).
> *Quanto à verticalidade, a minha visão é de que a proposta é também interessante, porque quer entender esta exigência de uma visão mais ampla, mais holística e traz uma profissionalização* (SM2).

Ao mesmo tempo, porém, discute-se a questão do tempo dividido entre a Graduação e a Especialização apresentando como contra-argumento o da qualidade desta articulação, assim: "Como pode o aluno que nunca lecionou, fez o curso de Pedagogia e fez uma Especialização, ser um especialista, se o que ele tem é apenas uma preparação teórica com alguns momentos de estágio?" (SM2).

No grupo de professores das Licenciaturas, as observações giram mais em torno da natureza da Especialização, considerada, ao mesmo tempo, o coroamento do projeto e, também, uma área de tensão pelas contradições que gera:

> *Eu tive uma experiência mais na Especialização que é o coroamento desse projeto. Ali vi problemas que continuam existindo porque os alunos vêem que a interdisciplinaridade é forçada... porque a Especialização é em Educação. Ali aparece talvez mais clara essa tensão que a Licenciatura gera* (FD1).

unesp

E, como a tensão se localiza na passagem do 7º ao 8º período, e se concretiza no 8º período, momento definitivo da decisão do aluno de fazê-lo ou não, o entrevistado apresenta os fatos que considera responsáveis por essa tensão:

> *Eu acho que o aluno não fazer o oitavo período é uma contradição. A contradição que gerou o projeto. De um lado tem sem dúvida o fator econômico (não é qualquer um que pode pagar um semestre se pode não pagar). Mas acho também que é a natureza da Especialização. Queiramos ou não, os alunos das várias áreas querem, sonham com uma Especialização na sua área específica* (FD1).

E na seqüência expressa o entendimento do aluno frente a esta situação, com o seguinte argumento:

"Por que não, se o cara não quer continuar o Mestrado, a Especialização em Educação se torna muito vaga. Acho que isso é uma contradição" (FD1).

Em resposta à interpelação da pesquisadora sobre a prática comum de pessoas de outras áreas buscarem fazer Mestrado e Doutorado em Educação, o entrevistado confirma assim a questão posta em discussão:

"Ah! Sim, mas isso é outra manobra. Eu trabalho no Mestrado em Educação e me pergunto: Por que um administrador vai lá pra Educação? Ele não acha cursos dessa natureza na sua área especifica e precisa de um Mestrado" (FD1).

O que posso deduzir destes depoimentos é, em primeiro lugar, a natureza contraditória da Especialização, tal como tem se revelado, porque a) propõe um mesmo curso, compulsoriamente para públicos de interesses e formações diferentes; b) propõe uma verticalização não percebida nem solicitada por uma maioria que foi apenas iniciada no pedagógico e que dela necessita para aprofundar os conhecimentos adquiridos na própria área; e c) porque, ao mesmo tempo em que não serve aos que não querem fazer o Mestrado, é procurada pelos que não a encontrando na sua área específica, fazem da Especialização em Educação um meio para satisfazer o mercado de trabalho.

De outro lado, em relação ao condensamento dos conteúdos como principal instrumento da verticalização, traz também uma contradição. Tirará-los dos fundamentos para adquirí-los na verticalização que ocorreria na Especialização é duvidoso e arriscado, no meu modo de ver, sobretudo se se conta com a possibilidade de o aluno suprir essa redução com leituras. Como ficaria, assim, a sustentação teórica do curso?

unesp

O depoimento abaixo de uma ex-aluna chama atenção para este aspecto quando diz o seguinte:

> *O condensamento dos conteúdos não permitiu que o aluno pudesse ter a visão que eu tive no meu curso de outros períodos. Nota-se uma desistência muito grande de alunos na passagem para a Especialização. Essa proposta permite que o aluno busque mais, mas diante da realidade que temos, ele vai ficar apenas com o que lhe foi passado* (PG1).

A tentativa de formar uma visão mais ou menos holística de currículo de ensino e de formação do professor, aplicando a interdisciplinaridade parece que não conseguiu transformar nem a realidade, nem a prática docente. A racionalidade das disciplinas, e não a das relações, conexões, não acontece. Porém, experiências significativas ocorreram na maioria dos cursos e podem, como sementeiras, germinar. Isso se observou com a Educação Ambiental, na Especialização, com a parceria dos Laboratórios de Informática, da "Oficina do Professor", da política pedagógica e das oficinas "nas trilhas de Goiás". Isto sem falar nas tentativas da Biomédica de fazer parceria com a Matemática para o estudo de fenômenos circunstanciais, como o caso da Aids, do racionamento de energia entre outros.

Na especialização, a articulação com a Graduação também se mostrou cheia de contradições e enfrentou muitas dificuldades, oriundas da estrutura burocrática da Universidade[42]; da política acadêmica setorializada, que envolve os Departamentos e neles, conseqüentemente, as relações, diria eu, territoriais que lutam mais pela defesa da especificação, da disciplinaridade, que da complementaridade; e, finalmente, oriundas do distanciamento de áreas com as quais a especialização deveria estar conectada e que não estava como a Graduação. Nesse pormenor, a articulação parece ter ocorrido mais na leitura que fiz dos depoimentos, entre o *Lato Sensu* e o *Stricto Sensu*, que entre o *Lato Sensu* e a Graduação porque a pesquisa-ação não envolve também a graduação? A articulação se faria então nesses níveis apenas na forma de participação de seminários? A cadeia de relações se rompeu? Onde está o hiato?

[42] Um reflexo dessa estrutura democrática se evidenciou na demora dos burocratas da administração de entender que para uma mesma disciplina pudessem trabalhar dois professores, e que caberia portanto, contratá-los para isso (PM5).

unesp

4.6. O Colegiado das licenciaturas: em busca de conexões

Ângulo Rasco (2000), falando das brechas de esperança em meio a tanta desesperança, coloca a "necessidade de alentar a Colegialidade, no sentido de pertinência da mudança nos docentes, além da utilização de estratégias da pesquisa-ação e da criação de redes como meios de melhorar o ensino" (p. 34), também na Universidade.

A idéia de alento à colegialidade é realmente uma das saídas para a Universidade Católica de Goiás e creio ser esta, entre outras, a idéia do Colegiado.

Sem existência formal ou jurídica, o Colegiado das Licenciaturas se constitui no fórum das discussões sobre a formação dos professores na Universidade Católica de Goiás. "Criado para pensar, organizar e articular a formação de professores, ele conquistou seu espaço político, através da presença dos Diretores que o constituem e com ele se envolveram", é assim que uma das coordenadoras (PM1) o descreve.

Sua conquista: ser um órgão que emergiu com a decisão dos docentes de colaborarem na criação, implementação de um currículo de formação de professores, por eles gestados no sentido de promover a mudança. É o professor discutindo e decidindo o fazer pedagógico. Aí está a sua força de inovação e o seu instrumento foi a pesquisa-ação.

4.6.1 A Resistência: a percepção discente e docente

Uma das tônicas deste trabalho foi articular inovação e resistência não apenas como duas dinâmicas interagindo entre si, mas como uma unidade de contrários, agindo e interagindo dialeticamente.

Se esta é a lógica, pela qual falar de inovação implica falar da resistência, demonstra não ser necessário falar outra vez da resistência; às vezes, porém, justifica a abertura de um item destinado à resistência. Em primeiro lugar, por uma questão de

ordenamento lógico, uma vez que neste aspecto os dois apresentam diferenças específicas que justificam a tomada das duas em separado, em primeira mão. Em segundo lugar, por uma questão didática, que em se propondo analisar primeiramente as partes, facilita a compreensão do todo, no caso as relações inovação e resistência.

Assim, tanto a ordem metodológica quanto a didática me sugerem tomar o mesmo caminho da inovação. Mas não de forma unilateral e, sim, bilateral.

Repetindo, pois, a sistemática utilizada para a inovação, apresento as representações obtidas por meio dos questionários dos alunos com a visão que construíram sobre a relação entre os dois fenômenos, ao mesmo tempo em que apresento a visão dos professores sobre o desempenho docente e discente.

Para as entrevistas, as representações são as dos dois grupos de professores – o dos que trabalham no Departamento de Educação e o dos que trabalham nas Licenciaturas.

O grupo da Educação, entrevistado, na sua maioria, respondeu também ao questionário, o que permite uma recorrência das idéias e categorias, ou a emergência de novas idéias, provocada pela reflexão que deve ter ocorrido de um momento a outro.

Evidentemente, que o objeto das representações aqui é a resistência à inovação, percebida pelo aluno e pelo professor. E mais, é a percepção do aluno descrita sob a fala do professor, a do professor, por sua vez, focalizada pelo aluno, além do confronto, a partir das entrevistas, de dois grupos envolvidos com o currículo.

O que enriquece é o confronto com os diferentes interesses, ideologias oriundas da formação que receberam e das áreas de conhecimento em que se envolveram.

4.6.2 A Resistência discente: uma resistência passiva

Dos 168 alunos do III, V e VII períodos que integraram a amostra, 160 responderam à questão – Como você observa os estudantes em relação às mudanças propostas pelo currículo de 1994? Dentre seis alternativas de comportamento que deveria escolher, o aluno deveria assinalar o que considerasse mais coerente com

comportamento dos estudantes, justificando sua resposta. As alternativas de comportamento do aluno frente às mudanças receberam os seguintes valores em pontos percentuais: Aceitação passiva, 38,8; indiferença, 12,5;lavar as mãos, 11,8 e compromisso com a melhoria, 28,8. Se somados os pontos percentuais obtidos por essas atitudes, à exceção do compromisso com a melhoria, obtém-se um total de 63,1. Sem dúvida, um índice bastante expressivo da resistência passiva.

Embora as designações das atitudes tenham conteúdos muito próximos entre si é possível, todavia, diferenciá-los assim: **aceitação passiva** implica conformismo diante de fatos os quais o indivíduo ache que não pode - ou se sinta incapaz de - mudar; **indiferença** significa fazer de conta que não viu, pelo mesmo motivo da alternativa anterior, ou porque talvez o objetivo se diferencia do após; **lavar as mãos** está mais voltado à não-assumência de responsabilidades das quais o indivíduo tenta se livrar. Todavia, todos eles podem representar aspectos da chamada resistência passiva que para Maffesoli (1970) *apud* Guimarães (1996), associa-se ao conceito de violência passiva enquanto integra dois pólos: a oposição ao poder e o prazer de "estar" junto:

"Existe uma passividade que não se integra ao instituído, mas que a ele se opõe, subvertendo o poder. A 'banalidade' é tudo o que está fora do alcance de todo o poder exterior, mas que alicerça o prazer de estar junto" (p. 16).

Dois depoimentos dos professores confirmam essa visão do aluno.

E, entendendo que "submissões aparentes podem representar resistências reais, desde que considerem-se as atitudes que, tomadas em conjunto, tendam a quebrar ou pelo menos observar as imposições da planificação social" (p. 16), ambos concluem que "a alienação da sociedade nunca é absoluta, porque a socialidade organiza-se em dois pólos: a aceitação e a resistência".

As explicitações dessa resistência passiva, na voz dos respondentes, trazem argumentos que refletem não só as suas expectativas clássicas frente ao curso, mas também a percepção que têm do currículo e do comportamento do professor em relação a ele. Apresento-as pela ordem dos respondentes:

O interesse imediato pelo diploma; pelo salário e pela profissão:

"Na entrada, o desejo do diploma, depois percebem que não é bem aquilo".

unesp

"Acredito que 50% da nossa turma se preocupava muito mais com o certificado"; "o interesse se mostra apenas para o salário ou o de adquirir uma profissão..." O interesse imediato pela aprovação, que a nota representa:

"A preocupação é com a nota e não com o compromisso com o curso, nem com os conteúdos ensinados, muito menos com a forma como foram ministrados".

A percepção que têm do currículo motivada talvez pelo desconhecimento dele: "Não se discute muito o currículo, mas é percebido com desagrado"; "falta informação suficiente" e, por isso, constata: (Eles) não têm opinião formada.

Ainda na linha da argumentação, buscam responsáveis para essa atitude passiva no: sistema (02) parecendo fazer alusão a algo menor e que é impositivo (o regime neo liberal, o sistema educacional, o sistema de ensino superior, o sistema da Universidade, ou ela mesma). Uma se expressa assim: "Tudo é imposto na Universidade; ela não tem democracia; mas, sobretudo nas suas próprias atitudes, assim: "porque não têm êxito quando se posicionam, por isso desistem"; ou "porque perderam a vontade de lutar pelos seus direitos". À percepção do comportamento do professor quando diz: "a desmotivação face às mudanças não é só dos alunos, ela está também nos professores".

Para a resistência, apelam para a condição de estudante e para o que a percepção do novo lhes traz: "O estudante é sempre resistente".

"O novo assusta". "Os estudantes resistem ao novo, pois este os obriga a pensar".

Em dois outros depoimentos, descrevem um envolvimento da subjetividade oriunda da percepção de que são passivos e de que não podem sê-lo e oriundas de reações e tentativas de se posicionarem seguidas de desistência: "Os estudantes estão percebendo que não podem aceitá-lo passivamente. Estão buscando, com certeza, o melhor caminho"; "Tentam se posicionar, mas como não têm êxito acabam desistindo".

Quanto à atitude crítica, os estudantes que a assinalaram consideram-na também como própria da condição deles: "A característica principal do estudante é criticar".

Nesse caso, parecem denunciar a presença de um processo, que descrevem assim:

unesp

> *uma atitude crítica identificada pela não aceitação do que lhes é imposto;*
> *a ausência de uma tomada de posição;*
> *uma tentativa de solicitar mudanças que é ignorada;*
> *uma tomada de decisão esporádica que só acontece quando a mudança ocorre de forma brusca.*

E o corolário de todo esse processo resulta na idéia que sempre aparece de que "o aluno não é ouvido" e, portanto, não tem visibilidade.

No item compromisso com a melhoria[43], percebe-se também um movimento da subjetividade que vai da percepção da mudança, à não aceitação, até a uma visão de futuro, que denominam de utopia:

Os alunos são capazes de perceber as mudanças e observar as possibilidades e as necessidades das mesmas no seu curso, mesmo sem tê-lo concluído; Os estudantes não estão aceitando qualquer coisa. Querem um currículo capaz de contribuir com sua formação acadêmica; Todos possuem uma utopia quanto ao futuro e se comprometem com a mudança, procuram melhorar o curso que está sendo desvalorizado. Tendo compromisso com a melhoria, ele exerce sua autonomia, porém não somos ouvidos.

Os alvos dessa resistência passiva no currículo são os princípios da interdisciplinaridade, os cursos de Especialização e sua articulação com a Graduação, a organização dos conteúdos na relação grade e tempo.

No ensino, o alvo principal de resistência volta a ser os conteúdos, e a avaliação. A resistência aos conteúdos diz respeito ao "repasse dos conteúdos", sua exposição, sua argumentação e, sobretudo, ao quesito "realidade", que obtém avaliação contraditória nos períodos III e V:

> *Os conteúdos provocam resistência quando fogem ao verdadeiro objeto do curso e estão fora da realidade; e, se são defasados não levam à criticidade. Deveria haver cobrança mais apurada dos resultados e mais energia dos conteúdos* (3° período).
> *Os conteúdos provocam resistência, quando estão relacionados à realidade, por que só querem o diploma* (5° período).

Assim, mais do que ao currículo, o aluno parece orientar sua resistência ao ensino. A razão está no seu desconhecimento do currículo e ao fato de seu dia-a-dia estar ligado ao ensino. Este fato se comprova com o depoimento de que: "O aluno resiste ao ensino que ele recebe e não ao currículo ou à proposta. A proposta, ele nem a conhece" (PM1).

---

[43] Se somado, este item compromisso com a melhora (28,0%) com o de atitude crítica (13,7%) e de resistência (8%) obter-se-á um total de 49,7 pontos percentuais.

unesp

As manifestações de resistência apontadas pelo aluno diferem de um período para outro, indicando para o III período atitudes características da resistência passiva ou analítica e, também, da resistência ativa:

> *ignorância do currículo, fazendo disciplinas por fazer, deixando de lado alguns conteúdos*
> *demonstração de insatisfação com o curso;*
> *forte sensação de alívio na finalização da disciplina;*
> *não mudando de comportamento após o embasamento teórico.*
> *reclamando de tudo que lhes é proposto, colocando dificuldades;*
> *questionando, buscando esclarecer as dúvidas e atualizando-se quanto ao assunto.*

No V período, as manifestações da resistência descritas são de recusa, de protesto e de luta pela melhoria:

> *Não contextualizando os conteúdos, colocando dificuldade de relacionar os conteúdos;*
> *Marcando ausência às aulas e às palestras, reuniões, debates a que deveria comparecer;*
> *Não aceitando as propostas do professor;*
> *Não participando da avaliação das propostas de curso apontadas pelo currículo;*
> *Apresentando trabalhos mal feitos;*
> *Nas manifestações mais vivas e mais evidentes como o protesto, e indisciplina e pequenas manifestações nos corredores;*
> *Há também luta por e pela melhoria dos ensinamentos recebidos.*

Nos cursos de Licenciatura, a forma de resistência do aluno foi descrita assim: "O aluno resiste adotando o descaso em relação à matéria e aí vem o grupo inteiro aqui na Diretoria..." (BE2). A matéria a que se refere diz respeito à interdisciplinar Educação Ambiental, que, ao contrário deste curso, tem sido reconhecida como a mais eficiente do grupo.

Essa descrição das manifestações corresponde à pontuação numérica em pontos percentuais referido na questão IV, que busca os responsáveis pela resistência do aluno na elaboração e na avaliação do currículo, com 43,6 pontos percentuais; a falta de clareza de concepção de ciência, com 21,3 pontos percentuais.

Tudo que foi exposto até aqui diz respeito à resistência do aluno da Pedagogia, tal como percebida pelos professores que com eles trabalham.

O confronto com as representações dos professores do grupo das Licenciaturas deixa entrever resistência em relação à Grade e à ementa de 1994, à Licenciatura, à área de Educação e ao 8º período:

unesp

> *Observo uma resistência muito grande em relação à grade de 1994. Existe uma resistência do alunado com relação à área da Educação e à Licenciatura;*
> *Os alunos resistem em fazer o 8º período, quando dizem: "Ah! Eu vou perder meu tempo com a educação* (BE1).

No desfecho desta análise é possível levantar algumas conclusões quanto à resistência sob a ótica do aluno e sob a ótica do professor.

Sob a ótica do aluno da Pedagogia, o alvo principal desse estudo de caso, há indicação da presença da resistência passiva constituída de uma consciência de que é preciso reagir. O objeto dessa resistência se configura mais em relação ao ensino, que à proposta que se pretende inovadora.

O aluno se apresenta apenas como um pretendente ao diploma e, consequentemente, apegado à nota, se possível alta, que lhe garanta a promoção e, assim, o acesso a uma profissão; ou a garantia de sua permanência nela.

A demonstração de tipos e graus de resistência, por eles apontados, muda muito pouco, em intensidade, na atitude descrita. Isto porque resistência supõe oposição a uma força maior, repressora; supõe ação para superá-la e organização. No caso desses estudantes, há consciência, mais ou menos nítida, e que faz emergir movimentos pequenos e isolados de luta, e até significativos como fazer reuniões relâmpagos de corredor. Há até os movimentos que reúnem CAs e DCEs. Mas eles ocorrem apenas em ocasiões emergenciais: mudanças drástica na carga horária e nas anuidades.

Quanto ao sistema a que fazem referência, entendo-o como uma certa cultura do diploma, do prestígio que a universidade traz para quem a cursa.

Do lado do aluno dos cursos que qualificam outros profissionais que não o professor, o bacharel, por exemplo, a resistência é mais intensa. No imaginário desses alunos, importante é dominar os conhecimentos específicos da sua área. Ser professor não é objetivo deles e, sim, ser bacharel. Todavia, inscrevem-se numa Licenciatura e têm consciência de que é nela que encontrarão o seu emprego e o seu sustento, quem sabe por toda a vida! Agregado a isto, vem a rejeição aos conteúdos pedagógicos.

Uma terceira conclusão extraída de colocações constantes dos alunos é a de que o aluno é uma voz ausente, quando alega não ser ouvido e não ter visibilidade.

Gimeno Sacristan (1999, p. 20), ao falar dos agentes que atuam na escola, em especial, na relação teoria e prática, inclui o aluno nessa categoria:

unesp

> *O aluno é também um agente na relação teoria e prática. Nos sistemas educativos e nos seus níveis em que há a regulação da participação estudantil, os estudantes, ao colaborarem na tomada de decisões, têm poder de decidir a prática. Então, suas concepções sobre a educação que lhes é conveniente, as aspirações às quais pensam e aspiram são fatores que determinam suas reivindicações e suas estratégias para negociarem os assentos nos quais participam, incluindo o currículo. O que ocorre nas instituições escolares – a prática – não pode ser compreendida sem contar com a influência ou com a renúncia a essa influência".*

4.6.3 A Resistência docente

A frase de Thurler (1994) "a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir ativamente" enaltece a força executora do professor e parece acreditar na sua engenhosidade para conferir êxito a qualquer projeto.

Esta concepção da relação mudança – professor, muito comum entre os administradores do processo da mudança, tem sido mais freqüentemente a origem da resistência entre os professores.

Na realidade esta afirmação vem se concretizando no contexto do currículo de 1994 tal como expressa este depoimento:

"Não houve uma assumência firme e clara da proposta pelos Departamentos. O Departamento de origem não se sente co-responsável pela formação do professor, como se isso fosse responsabilidade exclusiva do professor das disciplinas específicas" (SM1).

E, como observa Ortega (1994) *apud* Almeida (1999), a percepção da inadequação de muitas propostas ao seu contexto de trabalho, em especial nos casos de falta de apoio à implementação, tem levado os professores a exercerem a resistência crítica, construtiva e coletiva, rechaçando tais propostas.

Com relação à percepção da readequação da proposta às condições de trabalho a que se refere Almeida (1999), encontrei três depoimentos que a ela correspondem, quais sejam:



> *Espaço físico insuficiente...;*
> *Incompatibilidade entre os princípios da proposta e as condições de implantação por exemplo, laboratórios de INFO e salas especiais, salas de estudo* (PM1);
> *Excesso de atividades que impedem o professor de discutir os limites postos pela proposta e outros aspectos da vida acadêmica* (HED1);
> *Falta campo e política de estágio, que não se apresenta como síntese integradora do curso.*

Importa lembrar outros fatores de resistência considerados por estudos mais antigos (1967) como a personalidade e a preservação de sua autoridade.

Há, ainda, os que analisam, com muita propriedade, a resistência docente sem excluir a discente, pela ótica das relações de poder que se desenvolvem pela via da cultura organizacional.

Confrontados esses referenciais com as representações docentes apresentadas no questionário e na entrevista, é possível identificar o *locus* da resistência docente e também discente diante da proposta curricular de 1994 como a) a difícil transição de uma concepção docente tradicional do profissional professor para uma concepção do professor reflexivo; b) a difícil travessia de uma prática docente disciplinar, dissociativa em termos de teoria e prática para uma prática interdisciplinar; c) a difícil mudança de uma visão de formador que integre as atividades acadêmicas ensino e pesquisa e supere a dicotomia bacharelado e licenciatura; d) a realidade de uma estrutura universitária burocrática, arcaica, concentradora que desafia o novo e por ele é desafiada.

Em relação ao primeiro foco, as representações se expressam assim:

> *Eu acho que os professores se acomodam com o domínio do conhecimento que eles têm e acham que são bons nesse domínio e não predispõem à inovação. Os professores, alguns, a gente não pode ser radical, mas a maioria não assume a inovação. Eles ficaram naquela velha concepção de que professor que tem que ter um bom domínio de conteúdo; não precisa ter a concepção pedagógica do conteúdo. De um modo geral esses traços (se refere aos traços inovadores) não foram absorvidos e jamais aplicados* (SD4).

É expressiva nessa citação, a concepção tradicional de professor que fazia dele o representante hegemônico do saber e da cultura. Com a informática e as redes, ele se sente destituído.

A concepção pedagógica do conteúdo vem, atualmente, ligada à concepção emergente do professor reflexivo. Aquele que busca refletir sobre sua prática, que questiona seu modo de ensinar, realiza um trabalho de pesquisa ou de ensino

concomitantes e entende que o conteúdo pedagógico deva incorporar-se ao conteúdo específico, teórico. Assim, ele contribui, na prática, para educar o que ensina e o que aprende.

O segundo foco de resistência que diz respeito à passagem da prática disciplinar dissociativa, fragmentada e fragmentadora, reguladora à prática interdisciplinar vem representado nas falas, primeiramente, como uma constatação: "Existe uma cisão entre teoria e prática" e "falta integração das disciplinas dos cursos específicos e às disciplinas pedagógicas"; depois, vem expresso como diferentes dificuldades de articulação observadas entre atividades acadêmicas como ensino e pesquisa, entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos e entre disciplinas e disciplinas; entre fundamentação teórica e prática...

> *É difícil relacionar ensino e pesquisa...*
> *A maior dificuldade é pôr o currículo em prática, ou seja, articular os conteúdos específicos com os conteúdos pedagógicos.*
> *Integrar teoria e prática.*
> *Trabalhar em equipe e interdisciplinarmente.*

O item que expressa a dificuldade de articular conteúdos específicos e pedagógicos, ensino e pesquisa, em geral observada com mais freqüência nos cursos de Licenciaturas, encontra correspondência com uma das mais sérias dicotomias que o currículo pretendia atacar: a dicotomia bacharelado-licenciatura.

Este depoimento, que mostra a contradição e o mal-estar que o projeto criou para os cursos que atuam nas duas frentes: o bacharelado e a Licenciatura, descreve assim a resistência percebida:

> *Há uma resistência muito grande com relação ao nome do projeto e à exigência de se trabalhar conteúdos de professores; ao invés disso propagandeia-se que o bacharelado está formando o pesquisador ainda que a maior oportunidade de trabalho para esses cursos seja a docência, inclusive a desses que fazem a propaganda do bacharelado* (SM1).

"Há uma ritualização do Bacharelado e da Licenciatura, secundarizando a formação do professor e enaltecendo o Bacharelado como formador de cientistas e pesquisadores" (SM1).

> *O professor é professor, ele ganha a vida sendo professor, mas ele nega isso. Ele é professor porque é a forma que ele tem de ser pesquisador e sendo professor na Universidade. Ele não quer ser professor e ele passa isso pros alunos dele. O status é ser pesquisador o bom é ser pesquisador. Ser*

unesp

> *professor é para aqueles que não conseguiram ser pesquisadores. Então vão ser professores* (PM1).

Este outro depoimento é mais claro ainda ao mostrar a contradição que o projeto vive neste aspecto, quando mostra o que povoa o imaginário do aluno da licenciatura, ao fazer a sua escolha de curso:

"Ele tem o mercado de trabalho dele na Licenciatura, mas ele tem o sonho de se realizar como Bacharel" (GE1).

O que se observa é que a contradição instalada pelo projeto alimenta-se do imaginário do aluno em relação ao bacharelado; enquanto sustenta-se na garantia de trabalho na Licenciatura vê-se favorecida pela possibilidade de graduar-se no 7º período e ainda é reforçada por Diretores e professores contrários ao projeto e, conseqüentemente, se aprofunda. O resultado tem sido a redução de matrículas nas Licenciaturas e com elas a inviabilização do projeto. A saída exigiria da Universidade melhor definição das políticas acadêmicas de forma a se posicionar igualmente frente aos dois cursos, sendo o campo neutro que existe entre eles; ou melhor, exigiria da Universidade a especificificação de cada um deles, partindo de uma avaliação acadêmico-profissional em termos da realidade global. A idéia de que só as licenciaturas eram problemáticas deixou ileso o bacharelado. Uma reflexão de porte global do ser e fazer da Universidade como produtora de conhecimentos e como formadora de profissionais traria luz também sobre o Bacharelado. O estabelecimento de políticas integradoras das duas atividades acadêmicas ou a revisão das que existem, teria talvez dado mais consistência aos projetos das Licenciaturas. A revisão das políticas salariais seria de grande valia, pois traria a valorização social dos dois profissionais.

A realidade burocrática da Universidade Católica de Goiás foi lembrada em diversos depoimentos, foi objeto de referência em vários pontos desta análise. A maioria deles refere-se à implantação do projeto interdisciplinar, indiscutivelmente a que se configurou como a âncora da inovação pretendida. Desses depoimentos, retomo aqueles que expressam melhor os propósitos e, ao mesmo tempo, as dificuldade de realizar a implantação da proposta:

> *"Desenvolver uma proposta inovadora em uma estrutura institucional arcaica"* (SD5).

unesp

> *"As Atividades Interdisciplinares tinham a finalidade de ser espaços livres onde realmente houvesse condição para certas atividades, estudos...mas acho que o sistema não deu conta de fazer isto. E, ai interpretou como uma disciplinas"* (FD1).

O depoimento seguinte demostra - com um exemplo, o da implantação da informática Educativa que exigia carga horária diferenciada - as dificuldades que a estrutura burocrática da UCG coloca à realização de qualquer princípio ou metodologia de inovação. O depoimento destaca vários aspectos da circunstância que vou mencionar como fases de um processo: 1) destaca o papel da interdisciplinaridade para a formação dos professores dos cursos das Licenciaturas; 2) os impedimentos interpostos com clareza, pela "cultura, os valores e a maneira como a universidade estava estruturada e a resistência muito grande, que provocava"; 3) um fato específico era o objeto da resistência: a carga horária diferenciada para uma mesma disciplina, que exigia a parceria de dois professores: um pedagogo e um professor de informática, no caso; 4) o impasse criado e a vitória da equipe, conseguidas após muita conversa e discussão. O depoimento abaixo descreve assim a dificuldade de inovação de estrutura:

> *Conseguimos, mas a estrutura não está prevista para aceitar inovações. Ela é arcaica, ela vem de 1972 e não prevê a aceitação de interdisciplinaridade, o ideal seria que isso fosse, e inclusive institucional, mas não é do ponto de vista administrativo. Quer dizer, a falta de integração entre o tripé: ensino, pesquisas e extensão que dão sustentação pedagógica, a falta de compreensão também dessa dimensão por parte da mantenedora que dita os destinos desta instituição até hoje são impedimentos para qualquer princípio, qualquer metodologia de inovação. Eles não se preocupam com a qualidade de uma proposta, então eles não têm uma visão de que a Universidade está realizando um projeto; eles querem é fazer valer o econômico, enxugar carga horária e otimizar do ponto de vista financeiro e a preocupação com os lucros...* (PE1).

Quanto à estrutura burocrática, há referências semelhantes feitas pelo aluno, como fator de resistências já descrito nessa análise, quando ele se refere ao sistema (p. 31). Quanto à otimização financeira e à preocupação com o lucro, um indício de que a preocupação da administração superior está mais voltada para o econômico-financeiro que para o acadêmico-pedagógico também encontra reforço na fala dos alunos ao descreverem sua percepção da finalidade das Atividades Interdisciplinares (p. 19) e em depoimentos de membros do Colegiado referentes à incitação de alunos da Licenciatura por seus diretores e professores, para não fazerem o 8º período, portanto, a Especialização em Educação (p. 147).

unesp

Não resta dúvida de que o argumento financeiro teve força neste projeto, sobretudo quando parecia estar articulado a outros dois: a) à valorização da docência, que no momento gozava de força política vinda do Movimento dos Educadores e b) à reflexão que se instalava em nível internacional, especificamente europeu. A reflexão nascia como conseqüência não só das exigências de renovação dos quadros exigidos pelo Mercado Comum Europeu, mas, sobretudo, dos efeitos da globalização que destituíam o professor de seu papel tradicional de depositário e representante do conhecimento e de cultura da época. Tal reflexão reavaliava os valores, a nacionalidade e os efeitos da modernidade nas sociedades para acorrentá-las na busca de objetivos de vida diferentes dos que fizeram dela uma sociedade de risco. Todos esses motivos exigiram um novo profissional da educação, um novo profissional do conhecimento, creio.

Na prática, porém, com o primeiro êxito da implantação, o crescimento da demanda e de novas demandas como demonstra matriz exposta no texto do projeto, parecia assegurar sucesso ao projeto, pelo menos no aspecto dos ingressos. A parte acadêmica e pedagógica da proposta dependia, como a dos demais cursos e projetos, de um orçamento parcimonioso. Foi sendo garantida e impulsionada pela criação do Colegiado das Licenciaturas. Elemento articulador de formação dos professores, já conquistou seu espaço político, mesmo junto à Administração Superior, assumindo, porém, ainda a função de assessoria da Vice-reitoria Acadêmica. Segundo este depoimento, o Colegiado das Licenciaturas tem suas decisões acatadas:

"Inclusive, o Vice-Reitor Acadêmico praticamente delega a ele sua função de articular com os Diretores das Licenciaturas, com o Colegiado" (PM1).

Com relação à estrutura burocrática da Universidade e tendo em vista os depoimentos colocados, consigo identificar, no caso da Informática Educativa e da Criação de Colegiado, duas formas de resistência crítica. A resistência crítica requer visão clara do projeto, e de sua adequação à formação dos professores, a inventividade, a ação organizada, a negociação. Se se recorrer por analogia à fala de Chaui (1986) quando se referia à resistência popular, é possível identificar aqui dois registros básicos: o político e o social; o registro político, pela idéia de se organizar politicamente e de participar das reuniões, de participar das decisões e, de certa forma, de adquirir autonomia para conduzir a inovação; o registro social, pela luta em fazer valer uma

proposta de o professor, sob a inspiração do Movimento de Educadores, constituir-se como um sujeito social em meio às outras profissões..

Os confrontos e desencontros trazidos pela estrutura burocrática que atravanca qualquer projeto de inovação não estancam, todavia, a outra universidade que germina no interior da velha. A universidade dos grupos que tentam inovar e criar projetos como esse da política de qualificação dos professores, que considero bem sucedida e que vem buscando energizar a pesquisa e, mesmo, essa estrutura envelhecida, dotando-a, a cada semestre, de novos mestres e doutores.

Contraditoriamente, porém, se defronta com uma política de recursos humanos, institui a figura do professor convidado. Prevista para substituições eventuais e temporárias, hoje, em número elevado, compromete a dinâmica dos currículos na sua parte pedagógica. Essa é uma problemática emergente, que precisa de ser repensada tendo em vista as suas implicações para o projeto de formação de professores, implicações sociais e de ensino.

Uma política democrática que priorizava o debate, a discussão das idéias e das práticas e qual sistema irrigador levava as idéias de uma extremidade a outra do sistema ucegeano de ensinar e de pesquisar e de fazer cidadania, confronta-se com o enfraquecimento da colegialidade que a caracteriza.

Uma política baseada na autonomia universitária e que se confronta com uma prática centralizadora, que duplica funções e deixa invisíveis os limites entre o ser universidade e o ser mantenedora.

Para finalizar, gostaria de apropriar-me desta frase de Ângulo Rasco (2000):

> *Se é verdade que tudo o que acabamos de mostrar tem sucedido, também é certo que se produziram algumas mudanças de orientação muito significativas. Nem todos os grupos acadêmicos deixaram–se levar pelos discursos e pelas ações dominantes: alguns formularam e estudaram alternativas que vale a pena considerar* (p. 33).

Como as indicadas por Hargreaves (1991):

> *apontaram a importância da colaboração com os docentes, o erro de estabelecer e manter políticas "de cima para baixo, insensíveis aos contextos escolares e organizacionais, a necessidade de alentar a colegialidade e o sentido de pertinência da mudança nos docentes, além da utilização de estratégias de pesquisa-ação e da criação de redes para a melhoria escolar* (Ângulo Rasco, 2000, p. 34).

unesp

À luz dessas perspectivas e daquela delineada na introdução deste capítulo, qual seja a de tecer e analisar as relações inovação e resistência no exercício cotidiano da prática do currículo em que se envolveram alunos e professores, três coisas ficam claras.

Em primeiro lugar, a idéia de que as relações inovação e resistência no contexto do currículo não se configuram propriamente como uma unidade de contrários, dialeticamente opostas. Tal posição provocaria o conflito aberto que acarretaria, com certeza, a mudança e a transformação esperadas. O que se observava, todavia, foram vozes e práticas dissonantes com a proposta, em especial da parte dos docentes. O que as representações em termos globais registram é a indiferença e ou passividade sobrepujando a participação, a oposição velada impede a cooperação e a coesão e a conservação ou a reprodução prevalece sobre a mudança e a transformação.

De outro lado, a criatividade de uma equipe empenhada foi abrindo caminhos e brechas na estrutura rígida da universidade, para nelas aninhar idéias e práticas novas. Todavia, como não consegue seduzir o docente, que não dispunha dos estímulos e condições necessárias para engajar-se definitivamente, também não cativa o discente. Creio que conseguiu fazer uma sementeira e até prever colheitas não tão robustas quanto o esperado.

Em segundo lugar, diz respeito à inovação atribuída à formação dos professores. Ainda que essa não tenha sido notada pelas representações como a tônica da proposta, todavia, creio que uma nova concepção de professor, a interdisciplinar esteja emergindo e tal como se espera venha se configurar como exigência na visão de futuros formadores, os alunos de hoje.

Em terceiro lugar, creio ser imprescindível saber que influência o projeto exerceu sobre a estrutura acadêmico-administrativa da Universidade, enquanto agente de mudança. Creio que embora com uma ação, às vezes, vacilante; às vezes, resistente, o projeto no seu todo conseguiu promover a articulação dos Departamentos com a administração superior nas ações do planejamento, na organização acadêmica e na defesa do pedagógico. E, também, propiciou a articulação de duas Vice-reitorias: a Acadêmica que responde pela dinamização do ensino de Graduação e o de Pós Graduação e Pesquisa eu é responsável pela viabilização do ensino pós graduado e pelas



políticas de pesquisa da instituição. O Colegiado, pela sua atuação, talvez possa ser considerado o principal traço efetivamente inovador do currículo de 1994.

CONCLUSÃO

Esta tese se propôs estudar os fenômenos **Inovação** e **Resistência** nas suas inter-relações possíveis de ser verificadas no contexto de um currículo para a formação de professores: o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás, implantado em 1994. A preocupação com o estudo destas inter-relações se evidenciou em três dos capítulos da tese. Todavia, ela ganha expressão concreta com os objetivos específicos que buscam identificar não só a relação, mas os seus termos tanto na parte teórica como na prática. Assim, especificamente esta tese se propôs:

- Descrever e analisar a formação dos conceitos relacionados de inovação e resistência;
- Identificar os traços inovadores da proposta com base nos depoimentos de professores e alunos do Curso de Pedagogia, através da aplicação de entrevistas e questionários;
- Identificar formas e razões da resistência de alunos e professores em relação ao currículo de 1994, manifestados na avaliação que deles fizeram os representantes dos dois segmentos, através dos referidos instrumentos.

Na introdução, tentei delinear o contexto maior em que se insere a questão da formação de professores - o processo polêmico da globalização que vem atingindo, de uma forma ou de outra, não só este, mas outros campos da atividade humana: o do conhecimento, em especial; o da ciência; o da tecnologia; o da cultura; o do trabalho. Da mesma forma, procurei mostrar as influências destas mudanças no Brasil, país que se encontra a meio caminho das promessas da modernidade e do olhar crítico da pós

modernidade; ainda longe de estender a todos os seus cidadãos os benefícios da modernidade, sofre as conseqüências de uma modernização tardia pela qual o atendimento às necessidades básicas - comida, conhecimento formal e científico, informação, educação, enfim, - não está ao alcance de todos.

Também coloquei as razões de se pesquisar sobre a inovação e a resistência, dadas as relações que estabelecem entre si. O estudo deste problema foi aos poucos descortinando novos cenários teóricos que tornaram possível, graças a uma visão interdisciplinar do conceito de reprodução, estudar a inovação pela teoria da modernização simples, superando-a com a teoria da modernidade reflexiva; e a resistência pelas teorias críticas, voltadas à racionalidade crítico-emancipatória.

Mais parcimoniosa que a social, a inovação educacional desponta no interior da modernidade, com a necessidade da escolarização para todos. A escola surge como instrumento de regulação social e o professor como o representante único do saber. Nela, a inovação atua no ensino mais que na aprendizagem, aplicando novas tecnologias de ensinar, métodos socializados, tecnologias de informação avançadas. Porém, permanece presa à concepção tradicional do professor, o qual está convencido de que lhe basta apenas dominar o saber teórico de sua área de formação. As mudanças sócio-estruturais que a escola exige ficam na dependência da acuidade social do poder público ou da vontade política dos legisladores e administradores educacionais, e só se efetivam se ganharem força, na sociedade civil, similar ao poder da educação como mobilizadora e viabilizadora das condições da qualidade de vida e de cidadania.

Na Universidade brasileira, as inovações quase sempre se fazem presentes nas reformas curriculares e têm se orientado comumente na linha tecnológica, sob o predomínio da racionalidade instrumental, como ocorreu, por exemplo, no Curso de Pedagogia e em especial no de 1969, que criou as habilitações técnicas, conforme definido pelo Parecer 252/69- CFE e a respectiva Resolução 2/69. Recentemente, porém, a partir da década de 1980, propostas de interdisciplinaridade se fizeram presentes em várias reformas curriculares desenvolvidas pelo país. Nos cursos de Pedagogia, de um modo geral, a racionalidade–emancipatória começa a ganhar espaço sob efeito das discussões desenvolvidas em torno das teorias críticas, em especial a da Escola Frankfurt.

unesp

A resistência docente, que atuou nos fóruns em defesa da escola pública, nas lutas por uma escola para todos, ricos e pobres, portadores de deficiências e os pertencentes a culturas, etnias, religiões, gêneros e linguagens diferenciadas - discutiu também a adequação dos currículos e seus conteúdos, à realidade cultural do aluno, facilitando sua inserção cultural e, conseqüentemente, sua aprendizagem. Finalmente, de certa forma desmistificou a relação professor-aluno, discutindo a disciplinaridade e suas relações invertidas com a liberdade de aprender, de crescer, de se relacionar e de conquistar autonomia.

Na Universidade Católica de Goiás, a prática da interdisciplinaridade vem sendo objeto de experiências isoladas, mas progressivas, no interior de alguns departamentos como o de Educação e o de Arquitetura. No Departamento de Educação, a discussão iniciada no final da década de 1970 tenta concretizar-se no currículo de 1985, criando uma estrutura organizacional favorável ao desenvolvimento desta metodologia, ou melhor, desta atitude de ensinar e aprender.

Em 1994, esta experiência com a interdisciplinaridade é transposta para a organização do chamado currículo para a formação de professores como um princípio nuclear dos demais princípios integrantes da proposta. Sua presença representava condição imprescindível à formação do profissional professor. Dois aspectos, então, configuravam seu caráter inovador: primeiro a transferência da experiência acumulada pelo departamento de Educação, para um grupo de departamentos e de cursos que têm em comum o objetivo de formar o professor. Talvez esteja aí, nesta transposição, eu diria, desprovida de uma fase preparatória, o foco das resistências. No meu modo de ver, o segundo aspecto inovador caracteriza-se pela visibilidade do princípio da interdisciplinaridade.

Em relação à formação de professores, com que se envolve o currículo, de Pedagogia é possível perceber intersecções entre o campo teórico e o campo prático, tal como observado nas falas dos envolvidos na pesquisa No campo teórico, duas idéias–força parecem orientar as discussões para duas concepções do saber que permeiam o processo de construção da proposta de 1994. Em primeiro lugar, observa-se uma concepção de um saber teórico, capaz de orientar a formação do professor numa linha tradicional; em segundo lugar, surge uma concepção de saber processual e pluridisciplinar, construída na prática histórico-social.



As falas dos entrevistados deixam perceber não só essa visão diferenciada nos textos que alimentam a proposta, como a denúncia de um equívoco: o de que, se o professor domina o saber teórico específico de sua área de formação, não precisa entender do pedagógico, nem se faz necessária a articulação do saber pedagógico com o teórico.

Todavia, o texto oficial da proposta deixa clara a idéia do saber processual que se consubstancia num tripé de saberes, constituído do epistemológico, do político e do pedagógico, como elementos indispensáveis a uma proposta de formação de professores para os novos tempos.

Este último aspecto representa o novo, a concepção de docência assentada numa base comum, expressa no mote da ANFOPE: "Todos são professores". Porém, apesar da força política que lhe deu legitimidade nas convenções do Movimento dos Educadores, essa tese e o currículo que nela se inspirou, pelo menos no interior da Universidade Católica de Goiás, segundo os sujeitos da pesquisa, não envolveu, na sua aplicação, a maioria dos professores dos cursos das Licenciaturas comprometidos com o projeto.

A idéia de valorização profissional do professor pela congregação de todos os profissionais sob uma bandeira que desse força de coesão à categoria, não conseguiu a adesão nem dos pedagogos, nem dos formadores das Licenciaturas, nem mesmo dos futuros formadores que cursam o magistério, mas aspiram ao bacharelado. Aí surge a grande contradição da proposta curricular das Licenciaturas: o magistério lhes garante o emprego, mas os que o atrai, ou o que eles querem mesmo fazer, é a carreira no bacharelado.

Na sua totalidade, o currículo se mostrou inovador enquanto proposta, pela integração dos saberes específicos e pedagógicos e pela tentativa de trabalhar interdisciplinarmente conceitos, práticas e metodologias das diferentes áreas do conhecimento. Sob estes aspectos, experiências interessantes de interdisciplinaridade aconteceram nas atividades interdisciplinares da Graduação e nos seminários da Especialização.

Na prática administrativa do currículo o que teve maior impacto inovador foi o Colegiado das Licenciaturas. Embora a colegialidade se constitua numa prática que é característica da universidade como instituição, vivenciada em toda a sua história

pelo Conselho Universitário (COU) e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) que se afirma pela natureza representativa e deliberativa, com este colegiado ela ganha funções diferentes. O que o torna inovador é o seu aspecto de articulação do saber teórico com o pedagógico e o fato de ter nascido da prática dela alimentar-se. Contra ele, não foi registrada nenhuma manifestação de resistência. Ao contrário, obteve não só o aval institucional, como conseguiu poder mediador entre os departamentos envolvidos com o projeto e a Vice-Reitoria Acadêmica. Tornou-se importante canal de comunicação, como uma artéria que irriga com sangue novo o fazer político-pedagógico da instituição.

A valorização social e profissional do professor, componente importante da proposta, conta com uma efetiva e progressiva política de qualificação docente, mas ainda não atingiu todos os cursos, em especial os das Licenciaturas, e precisa ser constantemente alimentada com encontros que trabalhem metodologias específicas, inovadoras para os formadores. É evidente que estas ações não estarão completas se esta política de qualificação não se fizer acompanhar de uma política salarial em nível nacional e regional e de melhorias das condições materiais e didáticas para todos os cursos.

Embora na condição de passageiro no contexto escolar e, às vezes, um mero executor do currículo, o aluno, como diz Gimeno (2000), precisa ser reconhecido como um agente da prática educativa, ao lado do professor e do administrador. Sua participação e sua inserção na construção cotidiana deste currículo se deu em termos práticos e na medida da sua capacidade de absorver as reformas. Nas suas representações do currículo, porém, evidencia uma dupla preocupação: a capacidade da proposta de se adequar à prática e de fazer a desejada articulação teoria e prática , na sala de aula , no estágio e, entre currículo e ensino. No processo de construção do currículo, aí incluída a avaliação, ele se caracteriza como uma voz ausente.

A força da inovação de um projeto se mede pelo seu grau de visibilidade e pela repercussão dos seus efeitos. No interior da Universidade Católica de Goiás, isto se efetivou pela demanda maior das matrículas, em especial nos primeiros quatro anos de implantação: pela repercussão das atividades interdisciplinares e o êxito demonstrado nos trabalhos dos seminários interdisciplinares; pela ação do colegiado das

unesp

Licenciaturas; e principalmente pelas experiências bem sucedidas de duas disciplinas em especial: a Informática Educativa e a Educação Ambiental

Em relação a isto, a resistência se manifesta durante o curso, mas se acentua no momento da escolha da Especialização, em geral de forma evasiva, ou como forma de atender às exigências do mercado. Mas se manifesta também sobre a forma de resistência passiva, por parte do aluno frente à função do professor e à organização escolar. No caso do professor em especial do curso de Pedagogia, ela se mostra variada e difusa, manifestando-se de forma, ora passiva, ora crítica em relação à proposta e à sua adequação ass condições de trabalho docentes. Mostrou-se também crítica e construtiva, por parte dos implementadores que usavam a discussão e a negociação para formar a proposta exeqüível e conferir-lhe autonomia.

Finalmente, apesar dos contratempos históricos provocados desde há muito pelas políticas educacionais, o que tenho a dizer é que o curso de Pedagogia, na busca de sua identidade, passou por mudanças importantes como: a transição de uma formação técnicista para uma formação potencialmente mais crítica; a articulação, senão, a inter-relação do conteúdo específico e o conteúdo pedagógico; e, finalmente, a mudança da concepção do professor "sabe tudo", para a do professor que ensina e aprende, que articula os saberes em função de uma missão educativa, isto é: aquela cultiva o ser, estimula o aprender, o fazer, o criar e a capacidade de transformar. A Pedagogia, sempre vista como reguladora social, tem condições de formar cidadãos críticos, prepará-los para gerir escolas, orientar a aprendizagem e pesquisar. Se o curso de Pedagogia ainda não existe nessa forma, é preciso assim construí-lo, a partir da leitura histórico-social da realidade brasileira.



BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. ***Dicionário de Filosofia***. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALBUQUERQUE, J. A. Guilhom. Significação do Movimento Estudantil na América Latina. IN: ***Movimento Estudantil e Consciência social na A. Latina*:** teoria e método sociológico. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977, págs. 67 a 77.

ALMEIDA, M. Isabel. ***Formação do Educador e Avaliação Educacional***. V. 3. ***Organização da Escola e do Trabalho Pedagógico***. (M. Aparecida V. Bicudo e Celestino A. da Silva Jr. (org.), São Paulo: UNESP, 1999.

ANDRÉ, Marli E. D. A. ***Teorias da Resistência e a Prática Educativa***. FEUSP, Trabalho apresentado na V Conferência Brasileira de Educação, Brasília, 1988. (Sem fonte)

_____. O Repensar da didática a partir do Estado da Dominação e Resistência no Cotidiano Escolar. ***Revista da Faculdade de Educação***. V. 14, n. 1, p. 23-4, 1988.

APPLE, Michael W. ***Ideologia e Currículo***. Trad. de Carlos Eduardo F. de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

unesp

_____. ***Educação e Poder***. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ÁRIES, Philipe. ***História Social da Criança e da Família.*** Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro. LTC. Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARENDT, Hannah. ***Sobre a Violência***. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997

_____. ***A Condição Humana.*** Tradução de Roberto Raposo. 10ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária,2000.

ARISTÓTELES. Resistência. IN: ***Ética a Nicômaco.*** Livro VII. Tradução de Mário da Gama Cury. 3 ed. Brasília. Editora da UNB, C. 1985, 1999, pág. 142.

BAUDELOT, Christian Y ESTABLET, Roger. ***La Escuela Capitalista***. 11ª edición. México: Siglo Veintiuno editores, 1990.

BAUER, Martin. A Popularização da Ciência como "imunização cultural": a função de resistência das representações sociais: In: ***Texto em Representações Sociais*** de Sandra Jouchelovitch e Pedrinho Guareschi (org.) Petrópolis, Vozes: 229 a 257.

BARROSO, João (org.). ***O estudo da Escola***. Portugal, Porto Editora, 1996.

BENJAMIN, Walter. A vida dos estudantes. IN: ***Reflexões***: a criança, o brinquedo e a educação. Tradução de Marcus Viniícius Mazzani. S. Paulo: Sumus, 1984.

BIRMAN, Joel. Subjetividade, contemporaneidade e educação. In: ***Cultura, Linguagem e Subjetividade no ensinar e aprender*** de Vera Maria Caudau (org.) Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pág. 11 a 28.

BITES, M. Francisca de S. C. Investigação sobre alguns aspectos da Formação proporcionada pelo Curso de Pedagogia da UCG. Relatório Final de Pesquisa. Goiânia – GO, 1999/2.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. ***Investigação Qualitativa em Educação*** : Uma introdução à Teoria e aos métodos. Tradutores- Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal :Porto Editora, 1994.

BOTTOMORE, Tom. ***Dicionário do Pensamento Marxista***.(org.) Rio de Janeiro: Zahar editora, 1988,p.248-50

BOUDON, Raymond. ***Para que serve a noção de Estrutura***: A significação da noção de estrutura nas Ciências Humanas. Tradução de Luiz Costa Lima, Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. ***A Reprodução:*** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. estrutura nas Ciências

_____ ***Razões Práticas***: Sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____ ***Esquisse d'une théorie de la Pratique***: precede de trois études d'etnologie Kabile. Genêve/Paris/Droz, 1972.

BRZEZINSKI, Iria. ***Formação de Professores*:** um desafio. Goiânia : UCG, 1997.

_____***Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*:** Busca e movimentos. São Paulo : USP, 1994. Tese de Doutorado.

_____. Licenciatura: qualidade, interdisciplinaridade e verticalidade do saber na formação inicial e continuada de professores. Texto apresentado no GT Formação de Professores com o título: ***Avaliação da Licenciatura em Pedagogia*:** relato de um processo. 1992,14 páginas. Texto mimeografado.

_____. ***Trajetória do Movimento para as Reformulações Curriculares dos Cursos de Formação do Profissional da Educação***: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). Em aberto, Brasília, ano 12, n 54, p.75-86, abr/jun, 1992.

BRUYNE, Paul de, HERMAN, Jacques e SCHUTHEETE, Marc de. ***Dinâmica de Pesquisa em Ciências Sociais***. Tradução de Ruth Joffily. 5 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alvés, 1991.

CANÁRIO, Rui. Inovação: Uma Relação Nova entre o Centro e Periferia. In: As ***Organizações Escolares em análise.*** Antônio Novoa (coord.), Lisboa, Publicações D. Quixote, 1999: 165 a 187.

CARMO, Paulo Sérgio do. ***Culturas da rebeldia***: a juventude em questão. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2001.

CERTEAU, Michel de. ***A invenção do Cotidiano 1*: Artes de Fazer.** Trad. de Ephraim Ferreira Alves. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAVES, Eduardo O. C. ***O Curso de Pedagogia***: um breve histórico e um resumo da situação atual. UNICAMP, Cadernos do Cedes, n0 2, 1980.

COUTINHO, Carlos N. ***Cultura e Sociedade no Brasil***: ensaios sobre idéias e formas. 2°ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

COULON, Alain. Reprodução e filiação. IN: ***Etnometodologia e Educação***. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995: 149-166.

DAHRENDORF, Ralf. ***O Conflito Social Moderno*: um ensaio sobre a política da Liberdade.** Tradução de Renato Aguiar e Marco Antonio Esteves da Rocha. Rio de Janeiro: Zahar e Edusp, 1992.

DEMO, Pedro. ***Metodologia Científica em Ciências Sociais***. São Paulo: Atlas, 1989.

_____ ***Introdução à Metodologia da Ciência***. São Paulo : Atlas,1988.

_____***Ironias da Eucação*:** Mudança e Contos sobre Mudança. Rio de Janeiro : DP&A Editôra, 2000, p.53 – 55.

FERNANDES, Florestan. ***Mudanças Sociais no Brasil***: Aspectos do desenvolvimento da Sociedade Brasileira, 3 ed. S. Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1979.

FLITNER, Andréas. Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre a Juventude. IN: Sulamita de Brito (org) ***Sociologia da Juventude I*** – da Europa de Marx à América Latina de hoje. Tradução de Breno Schuman. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. pags. 37 e 67.

FREITAS, Luís Carlos. ***Em direção a uma Política para a Formação de Professores***. Em Aberto, Brasília, ano 12, no 54, p. 3-22.abr/jun, 1992.

FORACHI, Marialice Mencarini. ***A Juventude na Sociedade Moderna***. S. Paulo: Pioneira, págs. 1972.

_____. ***O Estudante na transformação da Sociedade Brasileira***. S. Paulo: Editora Nacional, 1965.

FORQUIN, Jean-Claude. ***Escola e Cultura***: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. ***Microfísica do Poder***. Organização e Tradução de Roberto Machado, 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Grael, 1979.

_____ ***Vigiar e Punir***: Nascimento da Prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. O papel do Trabalhador Social no Processo de Mudança. In: ***Educação e Mudança***. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martins, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

_____. ***Conscientização***: Teoria e Prática da Libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Melo e Silva. São Paulo: Cortez, 1980.

FREUD, Sigmund. ***O mal estar da civilização***, Tradução de José Otávio de Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FURTER, P. A Juventude e o espírito da época. IN: ***Juventude e Tempo Presente***. Tradução de Luis Lourdes Orlandi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. págs. 13 a 19.

GARCIA, Walter E. (coord.) ***Inovação Educacional no Brasil***: Problemas e Perspectivas. 3 ed. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 1995.

GAUTIER, Clermont (org.) ***Por uma teoria da Pedagogia***: Pesquisa contemporânea sobre o saber docente. Tradução de Francisco P. de Lima. Ijuí: Editora UNJUÍ/RS, 1998:385-6.

GIL, Antônio Carlos. ***Métodos e Técnicas de Pesquisa Social***. São Paulo: Atlas, 1989.

GIROUX, Henry. ***Pedagogia Radical***: subsídios. Trad. de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

_____. ***Escola Crítica e Política Cultural***. Trad. de Dagmar M. L. Zibas, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. ***Teoria Crítica e Resistência em Educação:*** para além das Teorias da Reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. ***Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional***: Novas Práticas em Educação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIDDENS, Anthony. ***Conseqüências da Modernidade***. Trad. de Raul Fiker. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GIDDENS, A, BECK, U, LASCH, S. ***Modernização Reflexiva***. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

GLATTER, Ron. A Gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: ***As Organizações Escolares em Análise***. Antônio Novoa (coord.) Tradução de Cândida Hespanha, Maria Izabel Castro Pereira. José Antônio Sousa Tavares. Lisboa. Publicações D. Quixote, 1989: 143 a 161.

GOODE, W. J, e HATT, Paul, K. ***Métodos em Pesquisa Social***. Tradução de Carolina Matriscelli Bori. 5 Ed. São Paulo: Ed. nacional, 1975.

GUESS, Raymound. ***Teoria Crítica***: Habermas e a Escola de Frankfurt. Tradução de Bento Itamar Borges. Campinas (SP): Papirus, 1988.

GUIMARÃES, Áurea M. ***A Dinâmica da Violência Escolar:*** conflito e ambigüidade. Campinas SP. Autores Associados, 1996.

HABERMAS, Jurgen. ***O Discurso Filosófico da Modernidade***. Tradução de Ana Maria Bernardo e outros. 3ª ed. Portugal: Dom Quixote, 2000.

HEGEL, G. W. ***A razão e a História***: Uma introdução a Filosofia da História. Tradução de Beatriz Sidosa. S. Paulo: Morais, 1990.

HELLER, Agnes. ***O Cotidiano e a História***. 4 ed. Trad. de Carlos Nilson Coutinho e Leandro Kouder, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HERNANDEZ, Fernando. Os Projetos de Trabalho e a necessidade de mudança na Educação e na função da Escola. In: ***Transgressão e mudança na Educação***: Os Projetos de Trabalho. Trad. Jussara Houbert Rodrigues, Porto Alegre, Artmed, 1998: 61 a 89.

_____. ***Aprendendo com as inovações nas escolas***. Tradução de Ernani: Rosa, Porto Alegre, Artmed, 2000.

unesp

HORKHEIMER, Marx. ***Textos Escolhidos***. Marx Horkheimer, Theodor W. Adorno. Traduções de Zeejko Loparic m. [et. al.]. S. Paulo: Nova Cultural, 1980:70.

_____. ***Eclipse da razão***. S. Paulo: Centauro, 2000. (Observação: sem indicação do tradutor).

HUBERMAN, A. M. ***Como se realizam as mudanças em educação:*** subsídios para o estudo da Inovação. 3 ed. Trad. Jamir Martins. São Paulo, Cultrix, 1973.

IANNI, Octávio. O Jovem radical. IN: ***Sociologia da Juventude.*** Rio de Janeiro. v. I. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, págs. 159 a 179.

KHALIFFE, Eduardo. Ano Internacional da Juventude. UNESCO, 1985.

KHUN, Thomas. ***A Estrutura das Revoluções Científicas***. 5 ed. Trad. de Beatriz Vianna Boeira e Nélson Boeira. São Paulo, Perspectiva, 1997.

KRAMER, Sônia et alii. Conformismo e Resistência na Escola Pública. ***Revista Nacional de Educação***. Ano 1, nº 3, 1982: 48 a 50.

LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J. B. ***Vocabulário de Psicanálise***. S. Paulo: Martins Fontes, 1985: 595 – 9).

LARROSA, James. Tecnologia do Eu e Educação. IN: Tomaz Tadeu da Silva (org.). ***O sujeito da Educação***: Estudos Foucaultianos, 2 ed., Petrópolis: Vozes, 1995:35 a 86.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. ***A Construção do Saber***: Manual de Metodologia de Pesquisas em Ciências Humanas. Porta Alegre: Artmed Sul. Ed. UFMG, 1999.

LEBRUM, Gerard. ***O que é Poder***. Tradução de Renato Janine Ribeiro/Silva Lara. S. Paulo: Brasiliense, 1999.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

LEFEBVRE, Henri. ***A Vida Cotidiana no mundo moderno.*** Tradução de Alcides João de Barros, S. Paulo: Ática, 1991.

_____. ***A irrupção***: a revolta dos jovens na sociedade industrial: causas e efeitos. S. Paulo: Documentais, 1968, págs. 9 a 12.

LIBÂNEO, José Carlos. Enfrentando a mudança: In: ***Organização e Gestão da Escola***: Teoria e Prática. 4 Ed. Goiânia, Editora do Alternativa, 2001. p. 73-91.

_____. ***Pedagogia e Pedagogos, para que?*** 2ed. São Paulo : Cortez, 1999.

MADEIRA, Felicia Reicher. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. ***Cadernos de Pesquisa***. S. Paulo, v. 58, págs. 15 – 48, 1986.

MANNHEIM, Karl. O Problema da Juventude na Sociedade Moderna. IN: ***Diagnóstico do nosso tempo.*** Tradução de Octávio Alves Velho. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar: 1973, págs. 47 e segts.

MARCUSE, Herbert. ***Razão e Revolução***. Hegel e o advento da Teoria Social. Tradução de Marília Barroso. 4ª ed. Paz e Terra, 1988.

MARQUES. M. Ornélia da Silveira. Juventude, escola e sociabilidade. IN: ***Saberes Pedagógicos e atividade docente.*** Selma Garrido Pimenta (org). S. Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Mario Osório. ***A Reconstrução dos Cursos de Formação do Profissional da Educação***. UNIJUÍ. Em Aberto, Brasília. Ano12,no 54, abr/jun, 1992,p.43-50.

MARZOLA, Norma. Para uma teoria de mudança educacional. In: ***Crítica Pós-Estruturalista e Educação*** de Alfredo J. Veiga Neto (org.) Porto Alegre, Sulina, 1995, p. 185 a 210.

MOISÉS, Aristides. O movimento Goiano e JK. ***Revista Estudos***. Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 24 (1 – 2): 107 – 115, Jan/Jun, 1997.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

MORROW, Raymond Allen/ TORRES, Carlos Alberto. ***Teoria Social e Educação***: uma crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural. Porto : Edições Afrontamento, 1997.

NÓVOA, Antonio Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**.** ***Revista Teoria da Educação***, Porto Alegre: panorâmica, no 4, 1991, p.109 –38.

PEREIRA, Júlio E. Diniz. ***Debates e Pesquisas no Brasil sobre a formação docente***. Belo Horizonte: Autentica, 2000, p. 15-22.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. IN: ***Compreender e transformar o ensino*** de J. Gimeno Sacristan e A. I. Pérez Gómez. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed. 2000, p.. 99 a 117.

_____. ***A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal.*** Tradução de Ernani Rosa, Porto Alegre: artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores e a ilusão do Deus "ex-machina": Reflexões sobre as relações entre o "habitus"e a prática. IN**:** ***Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas.*** Sociológicas. Trad. de Helena Faria, Helena Tapuda, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 91-113.

PIMENTA, Selma Garrido. (Coord.) ***Pedagogia, Ciência da Educação?*** 2ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Professor reflexivo: construindo sua crítica.IN: ***Professor reflexivo no Brasil:*** gênero e crítica de um conceito. São Paulo:Cortez,2002.

_____Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor. ***Revista Nacional da Faculdade São Paulo***.v.22,no 2, p.72 – 89,jul/dez, 19956.

POPKEWITZ, Thomas S. ***Reforma Educacional: uma política sociológica*:** Poder e Conhecimento em Educação. Trad. de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. ***Lutando em defesa da alma:*** a política do ensino e a construção do professor. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial.In: Antonio Nóvoa ***Os Professores e a sua formação***. Lisbôa: Dom Quixote, 1992, p. 37 – 9.

PUCCI, Bruno (org.). ***Teoria Crítica e Educação***: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1995.

RABELLO, O. & GADOTTI, M. ***Redefinição do Curso de Pedagogia***. FE/UNICAMP, 1980.

RASCO, José Félix Ângulo. Inovação, Universidade e Sociedade. In: ***O que há de novo na Educação Superior***: do projeto pedagógico à prática transformadora. Sérgio e M. Eugênia (org.) Campinas, S. P. Papirus, 2000,p. 13 a 58.

RICHARDSON, Janet. Ano Internacional da Juventude. Discurso proferido. S. Paulo, ***SECOR***, 1985.

ROUANET, Sérgio Paulo. ***O Mal-estar da Modernidade*:** Ensaios. S. Paulo, Cia das Letras: 1993.

SACRISTAN, J. Gimeno. ***Poderes Instáveis em educação***. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. ***A crítica da razão indolente:*** contra o desperdício da experiência. S. Paulo, Cortez, 2000.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa: o desafio Paradigmático, IN: GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). ***Pesquisa Educacional***: Quantidade-qualidade. S. Paulo: Artez: 1995, pág. 13 a 59.

SILVA, Benedito (coord). Resistência. IN: ***Dicionário de Ciências Sociais***. 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/MEC, 1987:1069.

SILVA, Carmen Silvia Bissolli da. ***Curso de Pedagogia no Brasil***: História e identidade.Campinas,SP: Autores Associados,1999.

_____. ***O lugar da Pedagogia na Formação de Professores.*** Palestra pronunciada no XI ENDIPE,maio de 2002.

SILVA, Delly F. da & CUNHA, M. Lúcia Ferreira M. Cunha. ***O Estudante de Enfermagem da Universidade Católica de Goiás***. ESTUDOS. Revista da Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 23 (3/4): 317-328, Jul/Dez, 1996.

SILVA, Teresa Roserley N. ***Influências Teóricas no Ensino e Currículo no Brasil***. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (70): 5-19, agosto de 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu. ***Teoria Cultural e Educação***: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. (org.). ***Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

TERNES, José. Considerações a respeito das Licenciaturas. IN: A Docência em discussão. UCG. **Caderno no 2**. Goiânia, 1982, p.37 – 39.

_____. Algumas reflexões sobre as Licenciaturas. Universidade Católica de Goiás, 1993.

_____Contribuições para uma Política de Graduação. Goiânia, 1993. Mimeo.

THURLER, Mônica Gather e PERRENOUD, Philipe. ***A Escola e a Mudança***: contributos sociológicos. Lisboa: Editôra Escola ., 1994.

TORRES, C. Alberto. Reprodução Social e Educação. IN: ***Sociologia Política da Educação*** Tradução de Sandra T. Valenzuela. 2 ed. S. Paulo, Cortez, 1997, p. 54 a 88.

TOURAINE, Alain. ***Crítica da Modernidade.*** Tradução de Elia Ferreira Edel. Petrópolis. R.J.Vozes,1994.

_____. A idéia de sociedade. IN: ***Igualdade e diversidade*:** o sujeito moderno. Tradução de Modesto Florenzano. Bauru, S.P. Edusc, 1998 págs. 07 a 15.

TRIVINOS, Augusto N. S. ***Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais***: A Pesquisa qualitativa em educação. S. Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Projeto de Formação de Professores da Universidade Católica de Goiás, 1994.Mimeo

_____. Colegiado das Licenciaturas. Formação de Professores. 1994. Texto mimeografado.

_____. Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás – EDU/UCG. Goiânia, fevereiro de 1985. (Texto mimeografado).

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. ***Filosofia da Práxis***. Tradução de Luiz, Fernando Cardoso. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VILLA, Fernando Gil. ***Crise do Professorado:*** uma análise crítica. Trad. de Falia Bugel. Campinas, SP: Papirus, 1998.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

_____. ***EL profesor frente a los câmbios culturales y sociales***. Texto utilizado em Palestra na UCG, outubro de 1997. Mimeo.

WILLIS, Paul. ***Aprendendo a ser trabalhador***: Escola, Resistência e Reprodução Social. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZUIN, Antonio A. S. & PUCI, Bruno. ***A Pedagogia Radical de Henry Giroux***: uma crítica imanente. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
VICE-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Goiânia, maio de 2001

Prezado(a) Professor(a),

Bom dia!

O trabalho de elaboração de minha tese de doutorado, que de uma maneira ou de outra vem sendo acompanhado pelos colegas, entra agora na fase empírica, a da pesquisa de campo.

A temática em estudo se intitula: Inovação e resistência no cotidiano do aluno das Licenciaturas: a proposta curricular de 1994.

Segundo Hargreaves (1991) "abrir um espaço para a expressão dos docentes significa reconhecer que eles possuem identidade, subjetividade, contradições e convicções próprias sobre o que é valiosos do pondo de vista educativo". E, eu acrescentaria que ouvir os professores é buscar se enriquecer com a forma como vêm contribuindo para a construção do conhecimento escolar propiciada pela elaboração e implantação dos referidos currículos, e que a pesquisa que desenvolvo pretende explicar, sistematizar e divulgar. Por isso, nada mais importante para esta tarefa de democratizar o saber, que procurar captar com fidelidade as intenções e as preocupações dos que conceberam as propostas curriculares, a expectativa com que as conceberam e acompanharam a sua execução, o contexto e as circunstâncias em que estes foram concebidos. Isto inclui, é claro, uma avaliação de sua prática de ser atendida na minha solicitação e de que esta será uma enorme colaboração, para a pesquisa, apresento-lhe desde já, meus agradecimentos. Junto a eles firmo um duplo compromisso: o de manter o sigilo sobre as informações obtidas e o de divulgar no momento oportuno os resultados à Comunidade Acadêmica.

Atenciosamente,

Antônia Ferreira Nonato

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

IDENTIFICAÇÃO

*NOME:*_____	*Matrícula no DRH* _____

PROCEDÊNCIA GEOGRÁFICA: *GOIAS: Cidade* _____

REGIÃO GEOGRÁFICA DO BRASIL: *Norte ( ) Nordeste ( )*
Centro-Oeste ( ) Sudeste ( ) Sul ( )
Outro país: Nome: _____

CATEGORIA PROFISSIONAL:
Titular ( ) Adjunto ( ) Assistente ( ) Auxiliar ( )
Concursado: Sim ( ) Não ( )

CARGA HORÁRIA:
Professor de Tempo Integral ( ) Professor de Tempo Parcial ( )
Professor Horista ( ) Professor convidado ( ) Monitor ( )

FORMAÇÃO: *Área de Conhecimento:* _____
Habilitação: Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( )
Doutorado ( )
Ano em que se deram as habilitações: Graduação ( ) Especialização ( )
Mestrado ( ) Doutorado ( )

Produção em tipos de trabalho *(indicar o nº deles no quadro)*
Resenha ( ) Ponto de vista ( ) Artigos ( ) Conferências ( )
Atividades profissionais: administrativas: Assessoria ( ) Consultoria ( )
Outros: _____

Com base nestes argumentos venho, caro(a) colega, solicitar sua colaboração, respondendo às questões abaixo, com a fidelidade à realidade, que lhe for possível.

1. Você considera o currículo das licenciaturas inovador? *Sim ( ) Não ( )*
Especifique no que.

2. Seu tempo de trabalho com o currículo das Licenciaturas foi de:
a) 06 meses a 01 ano( ) b) 02 anos a 04 anos c) 05 anos ou mais ( )

3. Como você descreveria sua experiência com o currículo das Licenciaturas?

4. Quais as principais dificuldades que você encontrou para a execução deste currículo? Enumere cinco delas por ordem de importância.

5. Como você caracterizaria a reação dos professores a esse currículo?
Favorável ( ) Desfavorável ( ) Neutra ( )
Em relação a quais aspectos? Por quê?

6. Como você caracterizaria, no caso em tela, as relações curriculo-ensino no seu cotidiano de professor?

7. E com você as caracterizaria no cotidiano do estudante?

8. Na sua visão de professor o aluno resiste mais ao que o currículo propõe, ou ao ensino que dele decorre? Por quê?

9. Quais os aspectos de um e de outro em que essa resistência mais se manifesta?

10. Como você caracterizaria os alunos em termos políticos:
atuante ( ) descompromissado ( ) indiferente ( )



ANEXO B

ENTREVISTAS

ENTREVISTAS

QUESTÕES

1. ***O que você entende por inovação?***

2. ***Você considera o currículo das Licenciaturas inovador? Por quê?***

3. ***Que traços inovadores alunos e professores estariam identificando na proposta de formação de professores?***

4. ***Como alunos e professores estariam avaliando esses traços?***

5. ***Como você avalia a questão da Política de formação de professores da UCG, em termos de: inovação, eficácia, eficiência e relevância?***

Observação: As entrevistas foram aplicadas em novembro e dezembro de 2001.

unesp

ANEXO C

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Estudante de Pedagogia,

Bom dia,

Congratulo-me com você por ter feito sua escolha na Pedagogia, apesar das dificuldades de toda ordem que o curso e seus alunos enfrentam no momento.

Estou me dirigindo a você como professora que sou deste Departamento de Educação, como doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo – UNESP de Marília, em fase de preparação da tese e, portanto, como pesquisadora. Nesta condição venho solicitar sua valiosa colaboração respondendo um questionário sobre o meu tema de pesquisa e que lhe diz respeito, e que recebe um título provisório: "Inovação e resistência no cotidiano do aluno de Pedagogia: a proposta curricular de 1994".

Respondendo às questões que coloco à sua reflexão você estará contribuindo não só para a melhoria do currículo do seu curso, como para expressar a compreensão que dele foi desenvolvendo, e os conhecimentos que você construiu ao longo destes anos de vivência com ele.

A mim caberá a honrosa tarefa de ser o porta-voz do seu pensamento sobre o currículo, se você se expressar com fidelidade e confiança, e assim democratizar através da tese, a sua contribuição ao conhecimento escolar e educacional.

Na certeza de ser atendida na minha solicitação e, portanto, de obter êxito na pesquisa que desenvolvo, firmo aqui com você um duplo compromisso: o de manter sigilo sobre as informações obtidas neste questionário e o de divulgar, oportunamente, os resultados da pesquisa à Comunidade Acadêmica.

Atenciosamente,

Antônia Ferreira Nonato

Goiânia, 8 de junho de 2001.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

QUESTÕES:

1. Você considera seu currículo inovador?

Sim ( ) Não ( ) Em parte ( )

Justifique sua resposta:

_____

_____

_____

_____

2. Se sua resposta for positiva, leia as sentenças abaixo e enumere-as por ordem de importância, de acordo com os aspectos do currículo, que você considera inovadores.

a) Apresentação de conteúdos atualizados e selecionados dentro das exigências sociais e as necessidades dos estudantes;
b) A clareza e adequação dos objetivos propostos;
c) Os princípios da verticalidade (graduação e especialização) graças a condenação dos conteúdos;
d) O princípio da interdisciplinaridade;
e) A oferta de uma visão crítica da sociedade e da educação;
f) A participação efetiva dos estudantes;
g) A concepção de um professor, interativo, crítico e comprometido com o ensino.

3. Como você observa a atitude dos estudantes em relação às mudanças propostas, por este currículo:

a) aceitação passiva;

unesp

b) de resistência;

c) de crítica;

d) de indiferença;

e) de lavar as mãos;

f) compromisso com sua melhoria.

Assinale aquela atitude que você considera mais evidente no comprometimento dos estudantes. Justifique sua resposta.

4. Se você acha que os estudantes resistem às mudanças que o currículo propõe, responda:

a) em quais aspectos do currículo você observa esta resistência?

_____

_____

_____

_____

b) Em que circunstâncias ela surge?

_____

_____

_____

_____

c) Como os estudantes demonstram esta resistência?

_____

_____

_____

_____

5. Se os estudantes são resistentes às mudanças do currículo, quais são na sua visão, as razões para tal atitude? Assinale, por ordem de importância cinco das sentenças abaixo enunciadas:

( ) a não participação do aluno na elaboração e na avaliação do currículo;

( ) a falta de clareza de uma concepção de ciência que o fundamente;

( ) a visão de professor crítico interativo que ele defende;

( ) a concepção de interdisciplinaridade restrita às atividades interdisciplinares;

( ) a concepção de ensino como construtor de conhecimento, através da crítica e da pesquisa;

( ) a falta de condições físicas e tecnológicas de execução;

( ) o distanciamento da cultura local e regional;

( ) a articulação da graduação com a especialização;

( ) a organização dos conteúdos de forma condensada.

6. Como o currículo das licenciaturas, em uso, se relaciona com o seu cotidiano escolar. Enumere por ordem de importância cinco desses relações que você vem observando no seu dia-a-dia.

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

ANEXO D

PROPOSTA CURRICULAR DE 1985

CURSO DE PEDAGOGIA

A PROPOSTA CURRICULAR DE 1985 – CURSO DE PEDAGOGIA – DEPARTAMENTO EDUC/UCG – 1985/94
2730 totalizando as duas áreas de Concentração e 2370, totalizando uma área só.

Princípios	Áreas – Disciplinas e Período	Período		Cred.	C.H.	TG	Núcleo do Período
Tendo em vista a formação do Educador Escolar, deve-se considerar que: • a prática educativa só pode ser pensada numa sociedade concreta, dentro do contexto histórico, social, político econômico; (...) • prática educativa acadêmica deve visar a integração da prática educativa dos sistemas, da comunidade em geral, visando à transformação da sociedade maior. • Compromisso com a produção humana, para a transformação da sociedade maior. • Educação, um processo multidimensional humano, técnico e político-social. • Profissional, exercício de uma prática educativa baseada na interação e troca de conhecimentos, sentimentos, valores e experiências e marcada pela intencionalidade. • Busca das soluções às necessidades que se educam (aluno ...)	Área I – FUNDAMENTAL 0. Biologia Educacional. 1. História da Educação I e II. 2. Filosofia da Educação I e II. 3. Psicologia da Educação I e II. 4. Sociologia da Educação I e II. 5. Estatística Aplicada à Educação. 6. Estrutura r Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus. 7. Metodologia da Pesquisa Pedagógica I, II. 8. Didática Fundamental.	1º	Iniciação científica	04	60	Estudos Introdutórios	
			Sociologia geral	04	60		
			Introd. aos estudos teológicos	04	60		
			Português I	04	60		
			Introdução à Estatística	04	60		
			História da Educação I	04	60		
			Educação Física.	02	30		
		2º	Psicologia Educacional	04	60		
			Introd. Estudo Filosóficos	04	60		
			Português II	04	60		
			Estatística Aplic. À Educ.	06	90		
			Hist. Educação II	04	60		
			Ed. Física.	02	30		
	Área II – FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO 0. Educação e Prática Social. 1. Psicologia da Educação III e IV. 2. Economia da Educação. 3. Didática da Comunicação e Expressão. 4. Didática de Ciências. 5. Didática de Estudos Sociais. 6. Magistério de 1º Grau. 7. Ação Pedagógica na Escola.	3º	Filosofia da Educ. I	04	60	Educação como prática social	FILOS. EDUC. 2021 PSIC. EDUC. 2031 SÓCIO EDUC. 2041
			Psicologia da Educ. I	04	60		
			Sociologia da Educ. I	04	60		
			Metod. Pesq. Pedagógica I	04	60		
			Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus	06	90		
			Estudo de Problemas Brasileiros	02	30		
		4º	Filosofia da Educação II	04	60		FILOS. EDUC. 2022 PSIC. EDUC. 2032 SÓCIO EDUC. 2042
			Psicologia da Educação II	04	60		
			Sociologia da Educação II	04	60		
			Metodologia da Pesq. Ped. II	04	60		
			Didática Fundamental	06	90		
			Educ. Prática Social	02	30		
			Orient. Monografica I	02	30		
		5º	Psic. da Educação III	04	60	Escolar	Didáticas 2130 2140 2150
			Economia da Educação	04	60		
			Did. da Com. e Expressão	04	60		
			Did. de Ciências	04	60		
			Did. Est. Sociais	04	60		
			Disc. Form. Filos. em Teol.	04	60		

Princípios	Áreas – Disciplinas e Período	Período		Cred.	C.H.	TG	Núcleo do Período
	Área III – DE APROFUNDAMENTO ESPECÍFICO 0. Fund. Educação Pré-Escolar I e II. 1. Fund. Alfabetização I e II.	6º	Psic. da Educação IV Magistério de 1º grau Ação Pedagógica na Escola Estágio Supervisionado em Prática de Ensino Esc. 1º grau Orientação de Monografia II	 04 04 08 02	 60 60 120 30	A Educação	 2160 2170 2300
	Área IV – DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 0. Estágio supervisionado em prática de Ensino I – 1ª fase do 1º grau 1. Estágio supervisionado em prática do Ensino II e III – Disciplinas Pedagógica 2. Estágio supervisionado IV e V – Educação Pré-Escolar. 3. Estágio supervisionado IV e V – Alfabetização	7º	Estágio sup. em prática de Ensino II. Disciplinas Pedagógicas Disciplina Eletiva Fundam. da Ed. Pré-Escolar I Fund. da Alfabetização I Estágio Sup. IV – Alfab.	06 04 06 06 08	90 60 90 90 120	A Prática Pedagógica	Correspondem às disciplinas das 1ª áreas de concentração
		8º	Estágio sup. em prática de Ensino III. Disciplinas Pedagógicas Fund. da Educ. Pré-Escolar II Est. Superv. Pré-Escolar V Fund. Alfabetização Est. Superv. Alfabet. V	06 06 04 06 04	60 60 60 90 60		
	Área V – DE MONOGRAFIA 0. Orientação de Monografia I e II.						
	Área VI – DA FORMAÇÃO PEDAG. PARA AS LICENCIATURAS 0. Fundamentos da Educação 1. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus. 2. Psicologia da Educação 3. Psicologia da Aprendizagem 4. Didática e Prática de Ensino I e II						
	Área VII – ESTUDOS COMPLEMENTARES (ELETIVAS) 0. Psicogênese da leitura e da escrita 1. Seminários 2. Educação artística						

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
VICE-REITORIA ACADÊMICA

UCG

GRADE CURRICULAR e REQUERIMENTO DE MATRÍCULA

PEDAGOGIA

VIGÊNCIA: A PARTIR DE1994/2

PER.	CÓDIGOS	TURMA	DISCIPLINAS	PRE	CRÉDITOS EST	CRÉDITOS LAB	CRÉDITOS TOT	PRÉ-REQUISITOS
	HGS 3320		Sociologia Geral	04			04	
	HGS 3430		Antropologia Cultural	04			04	
	LET 4101		Língua Portuguesa I	04			04	
1°	FIT 4200		Tópicos de Filosofia	04			04	
	EDU 2013		História da Educação I	06			06	
			Atividades Interdisciplinares I	02			02	
			Nº DE CRÉDITOS NO PERÍODO	24			24	
	FIT 4021		Teologia	04			04	
	MAF 4300		Informática e Educação	02		02	04	
	EDU 2051		Estatística Aplicada à Educação	04			04	
2°	EDU 2012		História da Educação II	04			04	EDU 2013
	EDU 4300		Pens. Cient. Pesq. Educ.	06			06	
			Atividades Interdisciplinares II	02			02	
			Nº DE CRÉDITOS NO PERÍODO	22		02	24	
	EDU 2040		Sociologia da Educação	06			06	
	EDU 2525		Psicologia da Educação L	06			06	
3°	EDU 2020		Filosifia da Educação	06			06	
	EDU 2800		Teorias da Educação	04			04	
			Atividades Interdisciplinares III	02			02	
			Nº DE CRÉDITOS NO PERÍODO	24			24	
	EDU 2080		Didática Fundamental	06			06	
	EDU 2030		Psicologia da Educação P	04			04	EDU 2525
4°	EDU 2400		Monografia	08			08	EDU 4300
	EDU 2000		Biologia Educacional	04			04	
	EDU 2221		Educação Artística e Recreação	04			04	
			Atividades Interdisciplinares IV	02			02	
			Nº DE CRÉDITOS NO PERÍODO	28			28	
	EDU 2130		Didática de Português	04			04	EDU 2080
	EDU 2142		Didática de Matemática	04			04	EDU 2080
5°	EDU 2135		Didática de Ciências	04			04	EDU 2080
	EDU 2150		Didática de Estudos Sociais	04			04	EDU 2080
	EDU 2060		Est. e Func. do Ensino de I e II Graus	06			06	
			Atividades Interdisciplinares V	02			02	
			Nº DE CRÉDITOS NO PERÍODO	24			24	
	EDU 2918		Alfabetização I	06			06	
6°	EDU 2900		Educação Escolar	06			06	
	EDU 2314		Est. Sup. e Prática de Ensino I	04	06		10	EDU 2130/2142/2135/2150
			Atividades Interdisciplinares VI	02			02	
			Nº DE CRÉDITOS NO PERÍODO	18	06		24	
	EDU 2919		Alfabetização II	06			06	EDU 2918
	EDU 2805		Ação Psicopedagógica	04			04	
7°	EDU 2315		Est. Sup. e Prática de Ensino II	04	04		08	EDU 2314
	EDU 2809		Educação e Trabalho	06			06	
			Atividades Interdisciplinares VII	02			02	
			Nº DE CRÉDITOS NO PERÍODO	22	04		26	
8°			ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA	24			24	

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR: Nº de créditos: 198
Nº de horas: 2.970

Obs.: 1 - As disciplinas: Estágio Supervisionado e Prática de Ensino exigem disponibilidade de horário para as atividades da escola campo, além dos horários previstos no currículo.
2 - O aluno deverá, obrigatoriamente, cursar 2 semestres de Educação Física - 4 créditos. (recomenda-se que o faça nos dois primeiros períodos)
3 - As Atividades Interdisciplinares, em nº de 7, são obrigatórias e o aluno deverá escolher, em seu Departamento, em cada semestre, aquela em que se matriculará, não podendo repetir atividade já cursada.

Nome: ☐☐☐

ANEXO E

LISTAS DAS SIGLAS

LISTA DAS SIGLAS

ANFOPE	– Associação Nacional de Formadores de Profissionais da Educação
CA	– Centro Acadêmico da Pedagogia
CFE	– Conselho Federal de Educação
CEPE	– Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONARCFE	– Comissão Nacional pró Reformulação dos cursos de Formação de Educadores
CRUB	– Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCE	– Diretório Central de Estudantes
EDU	– Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás
FE/UNICAMP	– Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
PCEG	– Primeiro Ciclo de Estudos Gerais
UCG	– Universidade Católica de Goiás
UNIJUÍ	– Universidade de Ijuí- RS.

unesp

