

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/2007 E A
CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ-CAMPUS DE
CAMPO MOURÃO**

ELAISE MARA FERREIRA CREPALDI

**MARINGÁ
2015**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/2007 E A CONSTRUÇÃO DAS
IDENTIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO PARANÁ-CAMPUS DE CAMPO MOURÃO**

Tese apresentada por ELAISE MARA FERREIRA CREPALDI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a: TERESA KAZUKO TERUYA

**MARINGÁ
2015**

ELAISE MARA FERREIRA CREPALDI

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/2007 E A
CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ-CAMPUS DE
CAMPO MOURÃO**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Teresa Kazuko Teruya (UEM) Maringá
Prof.^a Dr.^a Iria Brzezinski (PUC) Goiânia
Prof. Dr. Fernando José Martins (Unioeste) Cascavel
Prof.^a Dr.^a Elma Julia Gonçalves de Carvalho(UEM) Maringá
Prof. Dr. João Luiz Gasparin (UEM) Maringá

Maringá, 24 de agosto de 2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Crepaldi, Elaise Mara Ferreira

C917p O projeto político pedagógico/2007 e a construção das identidades no curso de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná-Campus de Campo Mourão / . -- Maringá, 2014.
232 f. : il., tabs.

Orientadora: Prof.a. Dr.a. Teresa Kazuko Teruya.
Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

1. Formação do Pedagogo. 2. Curso de Pedagogia - UNESPAR - Campo Mourão. 3. Construção das identidades profissionais. 4. Currículo. 5. Políticas educacionais. I. Teruya, Teresa Kazuko, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ED.370.71

JLM-001923

Dedico a finalização deste trabalho a meu esposo, **Jesus Crepaldi** que, incansavelmente, acompanhou a minha trajetória e me fortaleceu todas as vezes que fraquejei. A ele, todo o meu amor e respeito.

Dedico aos meus filhos, **Rafael Diego Ferreira Crepaldi** e **Karen Cristina Ferreira Crepaldi**, pelo amor incondicional e a preocupação com a minha saúde mental em todos os meus momentos. A eles, o meu amor infinito e incondicional.

Dedico também aos meus pais, **Ludin Ferreira** e **Lourdes Maciel Ferreira**, que, mesmo frágeis de saúde, entenderam a minha ausência neste momento de suas vidas. A eles, o meu profundo amor e agradecimentos.

AGRADECIMENTOS

A palavra gratidão, embora não mensurável, significa qualidade de quem é grato reconhecidamente por benefícios, auxílios ou favores recebidos de pessoas do seu convívio ou não. É muito difícil selecionar pessoas para agradecimentos, visto que sou imensamente grata por tudo que recebi ao longo do curso de doutoramento.

Especialmente à Prof.^a Dr.^a Teresa Kazuko Teruya, que me acolheu como sua orientanda em um momento difícil de minha vida, sem, contudo, desvaler da possibilidade do trabalho de pesquisa e do mergulho na perspectiva teórica por mim pouco conhecida.

À Prof.^a Dr.^a Iria Brzezinski, pela valiosa contribuição no momento de qualificação deste trabalho, bem como pela sua disponibilidade e generosidade em participar da Banca Examinadora de defesa e finalização da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Fernando José Martins, pela sabedoria, contribuição e generosidade em participar tanto no exame de qualificação como na defesa final do nosso trabalho de pesquisa. Neste momento, o meu particular carinho e gratidão.

À Prof.^a Dr.^a Elma Júlia Gonçalves de Carvalho e à Prof.^a Dr.^a Rosângela Célia Faustino, integrantes da Banca Examinadora, pelas contribuições para a conclusão deste trabalho.

À coordenação e aos docentes, pela forma como conduzem e encaminham o Programa de Pós-Graduação em Educação e, em especial, ao Hugo Alex da Silva e à Marcia Galvão da Motta Lima, pelas orientações administrativas e atendimento competente sempre que precisei.

À Fundação Araucária do Estado do Paraná, pela contribuição, por meio de bolsa de estudo, para pesquisa e qualificação de docentes do ensino superior.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPPAC), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Teresa Kazuko Teruya e pela Prof.^a Dr.^a Geiva Carolina Calsa

e demais pesquisadores que compõem este grupo, pela acolhida e contribuições por meio das leituras e discussões dos temas relacionados à perspectiva teórica dos Estudos Culturais.

À Universidade Estadual do Paraná-Campus de Campo Mourão e ao Colegiado do Curso de Pedagogia, pela concessão de afastamento para estudos.

À Neide Rieling, pela correção dos textos e sugestões valiosas, além do compartilhamento das minhas angústias e incentivos para continuidade dos estudos.

À Sandra Garcia Neves, por se colocar à disposição para discussões teóricas e sugestões importantes para o encaminhamento dos meus estudos.

À Aline Lima Pereira, Divania Luiza Rodrigues Kono e Fabiane Freire França, por fazerem parte da minha jornada de trabalho e, em muitos momentos, possibilitar o bom combate para vencermos obstáculos do cotidiano.

Ao Jesus Crepaldi, pela compreensão, companheirismo, generosidade, atenção, compartilhamento das emoções e carinho, nos momentos de tensões e de conquistas. A você, a minha imensa gratidão.

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

Freire, 1996.

CREPALDI, Elaise Mara Ferreira. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/2007 E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ-CAMPUS DE CAMPO MOURÃO. 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora Prof.^a Dr.^a Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2015.

RESUMO

O Projeto Político Pedagógico e, neste, a Matriz Curricular de 2007 da Unespar-Campus de Campo Mourão é o objeto desta pesquisa. O objetivo foi investigar como as proposições presentes no Projeto Político Pedagógico e, neste, a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Unespar-CM, na operacionalização da formação inicial do/a educador/a pedagogo/a, constrói identidades profissionais que atendam às necessidades de formação dos sujeitos. Como eixos norteadores do referencial teórico, trabalhamos: a) o conceito de identidades nos contextos político, econômico, social e cultural na contemporaneidade, com: Giddens (1991); Bauman (1999; 2000; 2003; 2005; 2006); Dubar (2005; 2006); Hall (1998; 2011; 2012; 2013); Silva (2010; 2011; 2012); Castells (2008); b) o conceito, as teorias, as tendências de currículos no Brasil e as proposições curriculares de acordo com as políticas educacionais recentes, com: Silva (1995; 2011); Giroux (1997; 2001); Moreira (1990; 2003); Sacristán (1995; 2000; 2001); Arroyo (2013); Candau (2002); c) a história do Curso de Pedagogia no Brasil focalizando reformas educacionais e proposições para formação inicial do/a educadora/a pedagogo/a; d) os debates para a elaboração de DCNP e sua aprovação/implantação; e) o estudo e análise do PPP da Unespar-CM, bem como as proposições de construção das identidades do/a profissional em formação inicial do/a educador/a pedagogo/a, utilizando as ideias de Brzezinski (1996; 2002; 2006; 2011; 2012; 2013), Silva (2006); Pimenta (2012); Libâneo (2004). Para encaminhamento teórico-metodológico, levantamos o seguinte problema: O Projeto Político Pedagógico e, neste, a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia Licenciatura da Unespar-CM contribui para a construção das identidades do curso e do/a educador/a pedagogo/a? Elegemos os Estudos Culturais como perspectiva teórica para fundamentar a verificação do objeto e proposição da pesquisa. A escolha dessa abordagem foi essencial para a análise da educação e a formação inicial do/a educador/a pedagogo/a como ação produzida em meio a relações de poder. A metodologia empregada foi a de pesquisa qualitativa, nas dimensões bibliográfica, documental e de estudo de caso histórico-organizacional, com aplicação da técnica de triangulação na coleta de dados e análise de conteúdo dos documentos por inferência para a interpretação da realidade educativa. Dialogamos com Lüdke & André (1986); Mynaio (2000); Trivinõs (2011) e Bardin (2011). As conclusões apontam que o PPP do Curso de Pedagogia da Unespar-CM foi elaborado de acordo com princípios democráticos, conforme orientações dos referenciais normativos; dados qualitativos e quantitativos do perfil do egresso do curso foram considerados no momento de elaboração do PPP; constatamos inconsistências teóricas e contradições na fundamentação das proposições do PPP; o PPP apresenta orientações identitárias do Curso de Pedagogia, e uma delas é a prospectiva, identificada por um movimento de fora para dentro, combinando as identidades da formação inicial profissional às demandas da sociedade em constante movimento.

PALAVRAS CHAVE: Identidades. Currículo. Políticas Educacionais. Curso de Pedagogia. Formação Inicial.

CREPALDI, Elaise Mara Ferreira. O POLITICAL EDUCATIONAL PROJECT / 2007 AND CONSTRUCTION OF IDENTITIES IN THE COURSE OF PEDAGOGY UNIVERSITY STATE OF PARANÁ-CAMPUS MOURÃO FIELD. 206 f. Thesis (Doctorate in Education) - University of Maringá. Advisor Prof. Dr. Kazuko Teresa Teruya. Maringá, 2015.

ABSTRACT

The Educational Policy Project and in this, the Curriculum Matrix 2007 of Campo Mourão of Unespar-Campus is the object of this research. The objective was to investigate the proposals present in the Pedagogical Political Project and in this, the Matrix Curriculum of the School of Education of Unespar-CM, the implementation of the initial training of the teacher, build professional identities that meet the needs of training of the subjects. As guiding principles the theoretical framework, we work: a) the concept of identity in the political, economic, social and cultural contexts in contemporary times with: Giddens (1991); Bauman (1999; 2000; 2003; 2005; 2006); Dubar (2005; 2006); Hall (1998; 2011; 2012; 2013); Silva (2010; 2011; 2012); Castells (2008); b) the concept, theories, trends curricula in Brazil and the curricular proposals in accordance with the recent educational policies: Silva (1995; 2011); Giroux (1997; 2001); Moreira (1990; 2003); Sacristan (1995; 2000; 2001); Arroyo (2013); Candau (2002); c) the history of the Pedagogy Course in Brazil focusing on educational reforms and proposals for initial training of the teacher; d) the debates to elaborate DCPN and approval / implementation; e) the study and analysis of PPP Unespar-CM as well as the construction of propositions of identities professional in initial training of the teacher, using the ideas of Brzezinski (1996; 2002; 2006; 2011; 2012; 2013) Silva (2006); Pepper (2011); Libâneo (2004). To theoretical and methodological routing, we raise the following problem: The Educational Policy Project and in this, the Matrix Curriculum of the School of Education Degree from Unespar-CM contributes to the construction of the identities of the course and educator professional teacher? We elected cultural studies as theoretical perspective to support the verification of the object and proposition of research. The choice of this approach was essential to the analysis of education and initial training professional of the educator teacher as action produced amidst power relations. The methodology used was the qualitative research, in literature dimensions, document and study historical-organizational case, applying the triangulation technique in data collection and analysis of content of the documents, by inference, for the interpretation of educational reality. We dialogue with Lüdke & Andrew (1986); Mynaio (2000); Triviños (2011) and Bardin (2011). The findings indicate that the PPP Education Course of Unespar-CM was prepared in accordance with democratic principles as guidelines of normative references; and qualitative and quantitative Travel egress profile data were considered in the preparation of PPP moment. We note also theoretical inconsistencies and contradictions in the grounds of PPP proposals. The PPP has identity guidelines of the Education Course and one of them is a prospective, identified by a movement from outside to inside, combining the identities of vocational initial training to the demands of society in constant motion.

KEYWORDS: Identity. Curriculum. Educational Policy. Faculty of Education. Initial Training.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
APMG	Academia Policial Militar do Guatupé
APP	Associação de Pais e Professores
BIRD	Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCCS	<i>Center for Contemporary Cultural Studies</i>
CEE	Conselho Estadual da Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura
EMPAP	Escola de Música e Belas Artes do Paraná
FACILCAM	Fundação Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão
FAFIPA	Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí
FAFIPAR	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá
FAFIUV	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória
FAP	Faculdades Estaduais: Faculdade de Artes do Paraná
FECEA	Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana
FECILCAM	Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEMTIC	Grupo de Educação Matemática e as Tecnologias de Informação e Comunicação
GEPECNT	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Conhecimento e Tecnologias
GEPPAC	Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura
GPMECAM	Grupo de Pesquisa em Educação Matemática de Campo Mourão
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional Estudos e Pesquisas

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NIMEC	Núcleo Interdisciplinar para Melhoria do Ensino de Ciências
NUPÉLIA	Núcleo de Pesquisas em Limnologia, Ictiologia e Aquicultura
NUPEM	Núcleo de Pesquisa Multidisciplinar
ONGs	Organizações Não Governamentais
PABAAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PDE	Plano Decenal de Educação
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Projeto Político Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia
REDUC	<i>RedLatinoamericana de Información y Documentación</i>
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCAM	Universidade Estadual de Campo Mourão
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Quadro de caracterização de área de atuação de pedagogos/as na região de Campo Mourão formados/as no Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM.....	163
Quadro 2 – Quadro de avaliação da contemplação das necessidades na área de atuação dos/as pedagogos/as egressos/as do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM.....	164
Quadro 3 – Quadro de avaliação da relação teoria-prática proporcionada nos campos de atuação de pedagogos/as citadas pelos egressos do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM.....	165
Quadro 4 – Perfil etário dos/as estudantes ingressantes no Curso de Pedagogia	172
Quadro 5 – Perfil socioeconômico dos/as estudantes ingressantes no Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM.....	174
Quadro 6 – Conclusão do Ensino Médio dos estudantes ingressantes nos cursos de graduação da Fecilcam/Unespar-CM	175
Quadro 7 – Conclusão do Ensino Médio dos/as estudantes ingressantes no Curso de Pedagogia	175
Quadro 8 – Motivo pela escolha do Curso de Pedagogia.....	176
Figura 1 – Mapa do Estado do Paraná com a regionalização dos Campi da Universidade Estadual do Paraná-Unespar (Fonte original: Ipar-des, 2000)137	
Figura 2 - Mapa do Estado do Paraná com a regionalização dos Campi da Universidade Estadual do Paraná-Unespar e área de abrangência das IES (Fonte original: Ipar-des, 2000).....	138

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	TRAJETÓRIATEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	23
2.1	ENCAMINHAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	24
2.2	PRESSUPOSTOS E CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E O TEMA DA IDENTIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFISSIONAL PEDAGOGO.....	34
2.3	TRAJETÓRIA DA PESQUISA	42
3	FACILCAM/FECILCAM/UNESCAM/UNESPAR-CAMPUS DE CAMPO MOURÃO E O CURSO DE PEDAGOGIA: A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES INSTITUCIONAL E ORGANIZACIONAL	49
3.1	DO SONHO À REALIDADE POLÍTICA DE CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES INSTITUCIONAIS DE ENSINO SUPERIOR: CRIAÇÃO DAS FACULDADES DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS NO CONTEXTO BRASILEIRO	49
3.2	O SONHO DE CRIAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR EM CAMPO MOURÃO: OS MOVIMENTOS POLÍTICOS DE CONSTITUIÇÃO DA FACILCAM ÀS MUDANÇAS IDENTITÁRIAS PARA UNIVERSIDADE	52
3.3	PROCESSO HISTÓRICO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: AS DEFINIÇÕES DE MATRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DA FECILCAM/UNESPAR-CM.....	64
3.3.1	Projeto Político Pedagógico/2007 do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM.....	67
4	ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DO/A EDUCADOR/A PEDAGOGO/A.....	72
4.1	SIGNIFICADOS DAS IDENTIDADES DOS SUJEITOS DA PÓS- MODERNIDADE: OLHARES QUE SE CRUZAM.....	72
4.2	A CONTEMPORANEIDADE E AS IDENTIDADES DO/A INDIVÍDUO/A/SUJEITO	86

4.3	A FORMAÇÃO INICIAL PROFISSIONAL COMO ELEMENTO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: A ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....	91
5	ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES E AS PERSPECTIVAS CURRÍCULARES.....	103
5.1	AS DEMANDAS DA SOCIEDADE E IDENTIDADES PROFISSIONAIS CORRESPONDENTES: O CONTEXTO IMBRICADO NA FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A PEDAGOGO/A	103
5.2	O CURRÍCULO E O CURSO DE PEDAGOGIA: AS CONCEPÇÕES DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS PRESENTES E AS PROPOSIÇÕES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	109
5.3	AS TEORIAS DO CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES	115
5.4	AS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990: OS REFERENCIAIS CURRÍCULARES E A FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A PEDAGOGO/A.....	127
6	A FORMAÇÃO INICIAL DO/A EDUCADOR/A PEDAGOGO/A NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FECILCAM/UNESPAR-CM	134
6.1	DIMENSÕES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA/2007: OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DAS IDENTIDADES PARA O CURSO E A FORMAÇÃO INICIAL DO/A EDUCADOR/A PEDAGOGO/A.....	135
6.2	A MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FECILCAM/UNESPAR-CM: PERSPECTIVAS PARA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES	178
6.3	O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FECILCAM/UNESPAR-CM/2007: UM ARTEFATO QUE FORJA IDENTIDADES?.....	186
6.3.1	Identidade de Base Docente e Multifuncional.....	189
6.3.2	Identidade cultural-institucional-democrática	193
6.3.3	Identidade Extra-Prospectiva.....	196
6.3.4	Identidade Performativa	199
7	(IN)CONCLUSÕES	208
	REFERÊNCIAS	216
	APÊNDICE	225

APÊNDICE I - QUADRO DAS EMENTAS E OBJETIVOS DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FECILCAM/UNESPAR- CAMPUS DE CAMPO MOURÃO.....	226
---	------------

1 INTRODUÇÃO

O investigador, artesão que se ignora, não aprecia de todo que se entreveja a desordem de seu atelier; apenas conta para ele o resultado final, a sua obra de arte. Assim, faz desaparecer manchas e aparas (KAUFMANN, 2004, p.7).

A proposição desta tese tem como ponto de referência nossa experiência e atuação como pesquisadora da educação e professora do ensino superior no Curso de Pedagogia Licenciatura. As razões que nos levaram à sugestão deste estudo, voltado para a identidade do Curso de Pedagogia e a formação inicial do/a educador/a pedagogo/a, são frutos desta trajetória no Curso de Pedagogia há pelo menos duas décadas.

Nossas identidades¹ profissionais foram/são construídas no interior dos mais diferentes ambientes educacionais, passando pela educação básica, ensino do magistério, ensino superior e de pós-graduação, bem como nas experiências teórico-práticas como profissional da educação nos diversos espaços educativos, sociais e culturais. Acrescentam-se a essas experiências trabalhos executados na docência de cursos de pós-graduação *lato sensu*, cursos de extensão e atuação profissional como assistente social há três décadas.

Sempre que trabalhávamos, com os/as alunos/as, os conteúdos da antiga disciplina Concepções e Métodos do Pedagogo, os estudos levavam-nos a questionar as concepções e identidades do/a educador/a pedagogo/a e do Curso de Pedagogia definidas no plano legal e nas literaturas, além das concepções e identidades atribuídas pela sociedade.

Quando promovíamos o debate, muitas dúvidas surgiam e tentávamos esgotar, porém tratava-se de aproximações que não satisfaziam, na totalidade, as minhas expectativas e, também, a dos/as alunos/as. Nesses debates, surgiam perguntas como: O curso de pedagogia forma que tipo de profissional? Por que as pessoas, quando perguntam sobre o curso que faço e, ao responder: pedagogia, questionam se darei aulas para

¹[...] as identidades possuem, com efeito, sempre uma dupla face: identidades para si, reivindicadas e marcadas por uma irreduzível temporalidade, e identidades para os outros, atribuídas pelos outros no interior de um espaço social e em um dado contexto histórico. As primeiras biográficas são produzidas pelas trajetórias dos indivíduos e pelas experiências de vida que lhe estão associadas. As segundas, pelo contrário, são em grande parte herdadas pela pertença à tribo, ao grupo étnico, à nação ou à classe social (DUBAR, 2006, p. 6).

criancinhas? O/a educador/a pedagogo/a trabalha com o quê? Se o/a educador/a pedagogo/a é professor/a, dá aulas de quê? Por que o/a educador/a pedagogo/a da escola quer mandar nos/as professores/as? O/A educador/a pedagogo/a é o/a apagador/a de incêndios na escola, como dizem os/as professores/as? Qual é a função do/a educador/a pedagogo/a? O/A educador/a pedagogo/a trabalha somente em escolas? Trabalha com o quê? É professor/a das séries iniciais? Ao terminar esse curso, qual será minha identidade profissional?

Verificamos que, nessa caminhada, o tema ainda é bastante debatido, principalmente porque a sociedade está em ritmo vertiginoso de desenvolvimento tecnológico nos âmbitos econômico, político, social e cultural, que levam os sujeitos a viverem um mundo fragmentado. A identidade profissional se mistura às relações sociais estabelecidas entre indivíduos e instituições. No contexto da pós-modernidade², qual é a identidade do Curso de Pedagogia e do/a educador/a pedagogo/a?

Considerar a questão da identidade envolve transitar por meio de sua multidimensionalidade e complexidade, haja vista que é um termo que engloba o cultural, o social, o pessoal, dentre outros, que se apresenta como um conjunto de fatores e situações que afetam diretamente o modo como cada ser humano é concebido em diferentes ambientes. Então, presumimos a identidade como um aspecto dinâmico e progressivo que envolve as interações entre os indivíduos pertencentes a um determinado contexto, em um tempo e espaço social.

No contexto da universidade, um dos *lôcus* institucional de formação de educadores/as pedagogos/as, a questão da identidade tornou-se de especial interesse para educadores/as e pesquisadores/as, principalmente pelo fato de que presenciamos mudanças incessantes que afetam decisivamente na forma de perceber a profissão de pedagogo/a e como esses/as profissionais se veem nela.

²Movimento nas artes, na arquitetura, na teoria social e na filosofia ligado à ideia de que várias transformações culturais e sociais permitem descrever o presente período histórico como suficientemente diferente do período conhecido como Modernidade para poder ser caracterizado como uma nova época histórica – a Pós-Modernidade. Apontam-se, entre outras: incredulidade relativa às metanarrativas; deslegitimação de fontes tradicionais e autorizadas de conhecimento, [...] fragmentação e descentração das identidades culturais e sociais. O Pós-Modernismo também pode ser visto como uma perspectiva teórica ligada a práticas textuais, teóricas e sociais, tais como a ironia, o pastiche, o cruzamento de fronteiras culturais e identitárias, preferência pela mistura e pelo hibridismo; a celebração da contingência e da provisoriade; a tolerância para com a indeterminação e a incerteza (SILVA, 2000, p. 93).

As constantes mudanças nas políticas educacionais oficiais brasileiras, no período das reformas educacionais dos anos 1990, seguiram as recomendações dos Organismos Internacionais - Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM). As recomendações foram transformadas em documentos por meio da instituição de leis - pareceres, medidas provisórias, resoluções, decretos e portarias – projetos, planos e programas nacionais, estaduais, municipais - com a finalidade de assegurar a educação para todos/as.

As reformas que instituíram políticas para a educação, em relação à categoria dos/as educadores/as como atores/atrizes centrais do processo educativo, atribuíram funções e papéis que provocaram a necessidade do debate sobre a questão da identidade profissional. Identificamos que o/a profissional formado/a pelo Curso de Pedagogia é o/a educador/a pedagogo/a e entendemos sua responsabilidade e compromisso ético diante do conjunto complexo de saberes que se apresenta a esse/a profissional. Tais saberes influenciam a existência de diversas ramificações formativas. A discussão aqui proposta é como se constroem as identidades profissionais, seja docente, gestor/a, pesquisador/a ou uma combinação de todas elas no ambiente escolar ou não escolar, mas sempre sob um olhar científico plural e transformador.

Em relação à delimitação da pesquisa, buscamos especificamente verificar as proposições para construção das identidades do Curso de Pedagogia e do/a educador/a pedagogo/a no processo de formação inicial, no período compreendido entre os anos de 1996 a 2007, e tecemos o **objeto de pesquisa: o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia e, neste, a Matriz Curricular de 2007 da Fecilcam/Unespar-CM.**

Para problematizar a construção das identidades do curso de Pedagogia e do/a educador/a pedagogo/a, estudamos os documentos que constituíram/constituem a estrutura do Curso de Pedagogia no Brasil e na Fecilcam/Unespar-CM, bem como as pesquisas e literaturas que abordam o tema da formação do pedagogo na contemporaneidade, a fim de responder a seguinte **questão/problema: Que identidades do curso e do/a educador/a pedagogo/a em formação inicial os documentos legais/oficiais da área, da literatura específica e da Fecilcam/Unespar-CM propõem?**

Compreendendo que o tema da identidade precisa ser visto não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica, mas, sobretudo, como uma questão histórica, social, cultural e política, analisamos as proposições presentes no Projeto Político Pedagógico e na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia/2007 da Fecilcam/Unespar-CM.

Buscamos compreender como a formação inicial do/a educador/a pedagogo/a constrói identidades que atendem às necessidades do mundo do trabalho.

Referir-se às identidades implica levar em consideração o contexto social e o momento histórico, uma vez que a construção das identidades dos indivíduos é determinada pelas condições sociais, culturais, materiais dadas, e incluídas, também, as condições do próprio sujeito. Discutir sobre formação do/a educador/a pedagogo/a para a docência, a gestão, a pesquisa, para atuar nos espaços educativos escolares e não escolares é uma forma de construir identidades profissionais.

As discussões sobre a construção das identidades se apresentam nas diferentes concepções encontradas na literatura, contribuindo para instalar e sustentar as diversas imagens da profissão que circulam na sociedade. Outro aspecto a ser pensado sobre a questão das identidades está relacionado à mudança que vem sendo processada na contemporaneidade, caracterizada pela globalização e seu impacto na identidade cultural.

Importa-nos lembrar de que, na contemporaneidade, tudo o que se concebia como fixo e permanente foi estremecido, desestruturando as sociedades, os indivíduos e as suas subjetividades, assim como as categorias sociais que incidiam sobre as diversas profissões. Estas despojaram as identidades que antes eram tidas como constituídas e institucionalizadas, para dar lugar a novas formas de pensar o mundo. Logo, exigiu/exige uma reconfiguração identitária para que pudessem/possam apreender as mudanças em seus diferentes elementos e dimensões, abrindo possibilidades de novas articulações, ou seja, criando novas identidades para acompanhar o hibridismo, as discontinuidades e a fragmentação impostos por mudanças na contemporaneidade.

Nesse contexto, podemos recolocar a construção das identidades do Curso de Pedagogia e do/a pedagogo/a no âmbito dos debates. Ao considerarmos a desestruturação das categorias sociais que incidiam/incidem sobre as profissões, somos levados a reconhecer o caráter histórico das construções teóricas que foram afetadas pela passagem do tempo, permitindo que os mesmos objetos já olhados e compreendidos na perspectiva de uma determinada teoria possam, também, serem vistos na perspectiva de outra teoria, em outro tempo.

Com essas inquietações, estabelecemos como **objetivo geral: investigar como as proposições presentes no Projeto Político Pedagógico e, nesse, a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia/2007 da Fecilcam/Unespar-CM, na operacionalização da**

formação inicial do/a educador/a pedagogo/a, constrói identidades que atendam às necessidades de formação dos sujeitos para o mundo do trabalho.

Como **objetivos específicos** definimos:

- Reconstituir o processo histórico identitário da instituição e organização da Fecilcam/Unespar-CM e do Curso de Pedagogia;
- Contextualizar a sociedade e construção das identidades dos sujeitos na contemporaneidade e as interferências na proposição dos currículos de formação do/a educador/a pedagogo/a;
- Verificar, fundamentada nas teorias de currículo, os movimentos de proposição de políticas educacionais para formulações de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia e a formação inicial do/a educador/a pedagogo/a no contexto das últimas reformas educacionais brasileiras;
- Analisar o Projeto Político Pedagógico e, nesse, a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia em vigência da Fecilcam/Unespar-CM e as proposições de construção das identidades do/a educador/a pedagogo/a.

Para a consecução dos objetivos desta tese, organizamos o estudo em cinco capítulos delineados de forma metodológica por meio de: encaminhamento da pesquisa; levantamento e construção dos dados; verificação dos elementos de pesquisa; descrição dos dados; inferências analíticas; análises qualitativas e conclusões possíveis.

No **Capítulo I: Trajetória Teórico-Metodológica da Pesquisa**, delineamos o estudo, apresentando a proposição, o contexto do problema e a justificativa; desenhamos o objeto, o problema, o pressuposto e os objetivos da pesquisa; tecemos considerações teórico-metodológicas; focalizamos a relevância da pesquisa social em educação para as pesquisas do tipo qualitativa e descrevemos, então, a trajetória da prática da pesquisa.

No **Capítulo II: Fecilcam/Fecilcam/Unescam/Unespar-CM e o Curso de Pedagogia**, apresentamos dados sobre a construção das identidades institucionais e organizacionais; fazemos um breve recorte histórico da criação da Faculdade Filosofia, Ciências e Letras no Brasil, com a finalidade de localizar a origem do Curso de Pedagogia e, logo, o movimento político de idealização e proposição de uma Faculdade para o município de Campo Mourão e região, com vistas a atender às necessidades de formação de educador/as-pedagogo/as; focalizamos a instituição da Faculdade Ciências e Letras de Campo Mourão – Fecilcam, em seguida, abordamos o processo de estadualização que deu uma nova identidade à instituição, denominando-a de Faculdade Estadual Ciências e Letras

de Campo Mourão-Fecilcam, e, para finalizar o capítulo, trazemos os elementos de constituição da Universidade Estadual do Paraná com a proposta de identidade multicampi e, logo, a construção de nova identidade para a Instituição de Ensino Superior (IES) de Campo Mourão – Universidade Estadual do Paraná-Campus de Campo Mourão (Fecilcam/Unespar/CM).

No **Capítulo III: Elementos para a Compreensão da Construção das Identidades na Formação Inicial do/aEducador/a Pedagogo/a**, buscamos conceituar o termo identidade, a distinção dos significados e sua relação com o Curso de Pedagogia; identificamos como o processo histórico de mudanças culturais da sociedade afeta o processo de construção das identidades e destacamos as possíveis influências do contexto social sobre a construção das identidades do/a educador/a pedagogo/a em formação inicial no Brasil e na Fecilcam/Unespar-CM.

No Capítulo IV: Organização do Curso de Pedagogia no Brasil e a Identidade Profissional fundamentada na história das políticas educacionais brasileiras, descrevemos como ocorreu/ocorre a estruturação do Curso de Pedagogia e as identidades profissionais definidas no plano legal, e de que forma atenderam/atendem às demandas educacionais da sociedade; apresentamos elementos do contexto brasileiro que suscitaram políticas educacionais e a priorização da criação do Curso de Pedagogia; caracterizamos brevemente a identidade do Curso de Pedagogia presente nos documentos que o regulamentou e a identidade do profissional formado por esse curso.

No Capítulo V: Formação Inicial do Pedagogo no Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, identificamos inferências de especificidades do Curso e da Matriz Curricular/200, analisamos e interpretamos os dados coletados nos documentos fontes da pesquisa e organizamos o capítulo em três partes. Na primeira, descrevemos os dados sobre a IES, estabelecendo relações entre as proposições institucionais e com o Curso de Pedagogia; na segunda, relacionamos os elementos da Matriz Curricular/2007 do Curso de Pedagogia com as proposições contidas nos documentos, Parecer CNE/CP nº 5/2005 e Resolução CNE/CP nº 1/2006 e a aspectos da literatura sobre a temática das identidades, currículo e políticas educacionais, para evidenciar elementos que contribuem com a formação inicial do/a educador/a pedagogo/a para a construção de identidades; na terceira, procedemos à análise dos dados coletados nos documentos e, com base nos aportes teóricos de fundamentação sobre identidade, currículo, políticas educacionais, curso de pedagogia e formação inicial do/a educador/a pedagogo/a, apresentamos as aproximações

sobre como, por meio do desenvolvimento do currículo real, é construída ou não a identidade do/a educador/a pedagogo/a.

Na conclusão, apontamos que o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/2007 da Fecilcam/Unespar-CM foi elaborado de acordo com princípios democráticos, conforme orientações dos referenciais normativos; que os dados qualitativos e quantitativos do perfil do egresso do curso foram considerados no momento de elaboração do PPP; constatamos e apontamos inconsistências teóricas e contradições na fundamentação das proposições do PPP; evidenciamos que o PPP apresenta orientações identitárias do Curso de Pedagogia e uma delas é a prospectiva, identificada por um movimento de fora para dentro, combinando as identidades da formação inicial profissional às demandas da sociedade em constante movimento.

2 TRAJETÓRIATEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

A metodologia é o caminho teórico e o percurso prático traçado e empregado pelo/a pesquisador/a para mostrar e explicar a pesquisa a ser objetivada. Ela implica em uma teoria da abordagem, dos instrumentos de operacionalização e do emprego da criatividade do pesquisador, partindo dos pressupostos teóricos sobre o tema a ser pesquisado. Para proposição deste estudo, buscamos os fundamentos nos Estudos Culturais³ em educação.

No primeiro item deste capítulo, delineamos a pesquisa e apresentamos a proposição, o contexto do problema e a justificativa. No segundo, desenhamos o objeto, o problema, o pressuposto e os objetivos da pesquisa. No terceiro, tecemos considerações teórico-metodológicas, focalizamos a relevância da pesquisa social em educação para as pesquisas do tipo qualitativa. No quarto item, focalizamos o tema da identidade dos sujeitos na pós-modernidade e como é ou não construída no processo de formação inicial do/a educador/a pedagogo/a e, por fim, escrevemos a trajetória da pesquisa.

³ Os Estudos Culturais são um campo teórico tido como não-disciplinar, marcado por diferentes influências epistemológicas e perspectivas teóricas. Em comum, os Estudos Culturais guardam uma preocupação em analisar as práticas culturais – escolares, midiáticas, biomédicas, etc. – produzidas em meio a relações de poder. Para os pesquisadores identificados com esses estudos, a cultura está indissolivelmente ligada a relações de poder e constitui significações e identidades. Os Estudos Culturais [...] propiciam a ampliação do que pode ser pensado/considerado como educativo nas sociedades contemporâneas. (BONIN [et al.]. 2008, p. 34).

2.1 ENCAMINHAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O/A educador/a pedagogo/a, assim como outros/as profissionais da educação⁴, atua em ambiente escolar e não escolar caracterizado por interferências internas e externas da sociedade. Ele/a está sujeito/a a pressões e tensões que se intensificam a cada dia, que podem sufocar a sua ação pedagógica. As interferências se constituem desafios a serem enfrentados pelo/a educador/a pedagogo/a após a conclusão da graduação, especialmente no cotidiano da atividade prática. Isso porque, no plano teórico, há um pressuposto de que o/a educador/a pedagogo/a, em seu processo de formação inicial, teve o contato com as realidades escolares e não escolares por meio das práticas de estágios curriculares supervisionadas. Certas características desses ambientes, nem sempre inscritas na matriz curricular de formação profissional, podem resultar em “[...] aspectos relacionais [...]”. Estes, por sua vez, agregam em seu entorno “[...] uma série de outras pressões que introduzem elementos de grande tensão na vida de cada um” (NÓVOA, 1995a, p. 8).

Fatores como a necessidade de instituir novas práticas de trabalhos no interior das escolas, em sala de aula e nos espaços educativos, de se fazer mudanças no sistema de educação, de implantar metodologias para estabelecer outras formas de relações entre escolas, pais e comunidades ou de promover formação continuada também representam cenários importantes para modificações na educação. Contudo esses fatores acentuam ainda mais as pressões advindas das instituições, sociais, políticas e pedagógicas sobre os/as profissionais da educação que já não conseguem responder às demandas da sociedade e do Sistema Nacional de Ensino que chegam aos profissionais da educação todos os dias.

⁴LDB/96 - Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009). Com base na legislação, utilizamos o termo profissional da educação ou educador pedagogo, profissional pedagogo para nos referirmos ao pedagogo.

Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/ago2007-2010/2009/lei/112014.htm>. Acesso em: 22 fev. 2015.

Em face dessa realidade, é possível, então, identificarmos, no cotidiano dos espaços educativos, que a inserção de “[...] modelos racionalistas de ensino constituiu a resposta possível face à expansão dos sistemas educativos na segunda metade do século XX” (NÓVOA, 1995a, p. 14). Mas essa resposta, afirma o autor, embora útil, foi demasiadamente simples, uma vez que, na atualidade, a redução da vida escolar às dimensões racionais já não cabe mais. Principalmente, quando significativa parcela de atores/atrizes da educação considera “[...] a convivialidade como um valor essencial e rejeita a concentração exclusiva nas aprendizagens [...]” (NÓVOA, 1995a, p. 14), como anteriormente vista na academia, no momento de sua formação profissional inicial.

No campo educacional, encontramos a tese de Pinto (2006) e as dissertações de Silveira (2005); Firmino (2005); Soares (2008); Silva (2013), que trazem abordagens significativas sobre possíveis crises de identidades de professores/as das diversas áreas do conhecimento e de pedagogos/as. Isso tem suscitado a necessidade de continuidade dos debates acadêmicos. Essa crise não é indiferente à evolução que impôs a separação entre o eu pessoal e o eu profissional dos sujeitos. Nos anos de 1990, no campo da formação profissional de professores/as e especialistas, disseminou-se um movimento que ficou conhecido pelo *slogan* “profissionalizar o/a professor/a” que

[...] tornou-se voz corrente alcançando eco na área educacional aparecendo atrelado a desenvolvimento profissional, valorização do magistério, profissionalidade, formação pré-profissional, construção da identidade profissional, desprofissionalização, interprofissionalização, semiprofissionalização e mesmo, proletarização docente. À primeira vista, o campo no qual o slogan encontra sentido é o da formação docente enquanto seus aportes explicativos sejam diferenciados e nem sempre ficam explícitos (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p. 27).

As contendas sobre a formação de profissionais da educação se intensificaram e se somaram aos movimentos vivenciados por todos os envolvidos com as temáticas da educação. Os debates que antecederam a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96 - foram intensos e, ao se tornar um documento legal, apresentou todo o detalhamento das políticas educacionais emanadas pelo Ministério da Educação (MEC) a serem operacionalizadas pelo Sistema Nacional de Ensino.

A LDBEN nº 9.394/96 classifica, como profissionais da educação, os/as professores/as, os/as pedagogos/as e especialistas. Esse termo foi empregado largamente

no interior da academia e nas pesquisas no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (Anped) para se reportar ao/a professor/a e, também, “[...] à prática docente, à qualificação da categoria do Magistério, às qualidades inerentes à função, à requalificação profissional, à formação inicial, à formação continuada, ao modelo profissional, à mudança radical do perfil docente” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p. 27).

Com isso, a pesquisa no campo das políticas educacionais de formação do/a pedagogo/a ganha relevo para os estudos dos fenômenos educativos, pois permite que, a partir delas, os/as educadores/as entrem em contato com as questões governamentais para decifrar e compreender as tramas tecidas pelas políticas mais amplas da sociedade. Dessa forma, “[...] tais investigações podem funcionar como uma crítica ou um comentário a conclusões de investigações oficiais e servir de base àqueles que têm capacidade de intervir ou implantar diretivas políticas” (OZGA, 2000, p. 21). Isso significa que as pesquisas no campo das políticas contribuem para maior entendimento de como as leis são elaboradas, sob quais ideologias e ideais pedagógicos estão ancoradas.

Essa autora defende que é necessário tirar a política do seu pedestal, para que a comunidade em geral possa ter acesso a ela. Afirma que “[...] - implícita ou explicitamente - a política, em educação, se pode encontrar a qualquer nível, não apenas ao nível do governo central e que encarar a política deste modo pode trazer benefícios, porque contribui para um projeto democrático de educação” (OZGA, 2000, p. 21).

Desse modo, para uma investigação sobre a formação inicial do/a pedagogo/a e a construção das identidades profissionais, no nosso entender, é basilar uma inquirição nas políticas da educação para buscar os nexos da legislação e as definições da operacionalização no âmbito da Universidade. Os/As profissionais da educação, como construtores/as, executores/as e disseminadores/as de políticas, quanto mais conhecimento tiverem sobre as políticas da educação, mais condições terão de influenciar na interpretação e compreensão das tramas e ações governamentais, tanto em nível nacional formal quanto em nível informal, no campo educativo escolar e não escolar.

Nesses ambientes escolares, a ação docente se encontrava ancorada em propostas pedagógicas que mesclavam diversas linhas teóricas como suporte de fundamentação. Entre as propostas desses diferentes níveis de ensino, em comum, havia a intencionalidade e sistematização da ação educativa. As concepções de ensino, aprendizagem, sujeito, sociedade, política, cultura e outras, indicavam e justificavam os objetivos e os elementos

teóricos de suporte e, além disso, negavam determinadas práticas vigentes ou até mesmo reafirmavam. Desse modo, as instituições tentavam desenvolver seus projetos educacionais pedagógicos, previamente determinados, de forma consciente.

O Curso de Pedagogia no Brasil, desde sua instituição em 1939, segundo Silva (2003), já apresentava problemas referentes à identificação do/a profissional pedagogo/a. Por isso, argumentamos que, mesmo com todos os debates atuais dentro e fora da academia, ainda não se chegou a um consenso sobre a caracterização profissional do/a pedagogo/a. Esse fato instigou o interesse na construção das identidades do/a educador/a pedagogo/a, especialmente no tempo presente em que as múltiplas identidades permeiam as sociedades na contemporaneidade e o sujeito se depara com o caráter provisório que rege as práticas sociais e educacionais.

A partir da primeira década do século XXI, no contexto da Universidade, um dos *locus* instituído para a formação de pedagogos/as, as identidades tornaram-se tema de interesse. No Brasil, tanto do ponto de vista macro quanto micro das políticas econômicas, sociais e culturais, ocorreram mudanças incessantes que afetam decisivamente na forma de percebermos a profissão de pedagogo/a e como se veem e sentem na atividade docente. Somado a isso, as mudanças nas políticas educacionais oficiais traduzidas em forma de leis que regulamentam a educação escolar, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, interferem diretamente no currículo e na organização escolar. Essas mudanças alteraram as identidades do Curso de Pedagogia: para quem se destina a educação, o porquê de modelos educativos, como deve ser a atuação do/a educador/a e as relações de ensino e aprendizagem a serem estabelecidas no interior dos espaços de formação dos sujeitos.

Com isso, as práticas educacionais vivenciam conflitos latentes oriundos do discurso oficial de identidades que desafia continuamente as práticas sociais dos sujeitos que atuam na profissão de pedagogo/a, tanto no plano do debate quanto nas proposições de confronto com as inovações necessárias no interior do espaço escolar.

Até os anos de 1990, a maioria dos/as licenciados/as pelo Curso de Pedagogia, projetava uma imagem de si mais focada e estável, em relação às referências pessoais, discursivas e de suas práticas pedagógicas como profissionais da educação que, de certa forma, eram anuídas também pelo Estado. Essas condições ajudaram a configurar uma identidade dentro das dimensões da cultura, da organização da escola e da profissão do/a egresso/a.

Ancoradas nos estudos de Hall (2011), podemos afirmar que o processo de fragmentação que caracteriza os sujeitos da pós-modernidade alterou a forma de conceber a identidade profissional, ou seja, “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL 2011, p. 7). Da mesma forma, Nóvoa (1995b) explica que é preciso reconhecer, com submissão, que existem muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não convêm, e as do presente ainda não existem. Explana, ainda, que ser professor no final do século XX significava reinventar um sentido para a escola, do ponto de vista ético e cultural.

Essa argumentação refere-se às transformações que têm ocorrido no mundo do trabalho e nas relações sociais que movimentaram as novas demandas para a educação. Assim, as formulações das políticas educacionais, a partir da LDBEN nº 9.394/96 apresentaram novos desafios para a formação dos/as profissionais da educação, assim como a construção das suas identidades. A crise das identidades é provocada pela necessidade de reconstrução e ressignificação das identidades dos/as profissionais da educação, estabelecendo como fundamental o processo formativo durante a graduação no interior da universidade como um elemento essencial para a construção das identidades.

Veiga (1997) chama a atenção para a necessidade de se pesquisar sobre a formação dos/as profissionais egressos/as do Curso de Pedagogia e a vinculação que têm com a instituição formadora, visto que essa estabelece relações sociais e, a partir delas, também constrói a sua identidade institucional. Para investigar as identidades do Curso de Pedagogia, capturamos dos documentos as concepções e os princípios nos quais está assentado o curso, bem como quais os “[...] elementos que expressam a compreensão da relação educação-sociedade e suas repercussões sobre a práxis pedagógica [...]” (VEIGA, 1997, p.9). Nessa discussão, Pimenta (1999) contribui para ratificar a importância de repensar a formação como um processo inicial e ininterrupto das práticas pedagógicas de docentes.

Sem a pretensão de esgotar essa discussão, destacamos a importância das reflexões acerca das novas exigências da LDBEN nº 9.394/96, em relação à formação inicial do/a pedagogo/a no Curso de Pedagogia e sua influência na construção das identidades profissionais. Com a intenção de discutir os dilemas atuais da educação e buscarmos possíveis respostas para as questões referentes às identidades do Curso e do/a educador/a

pedagogo/a, apresentamos, na introdução deste estudo, nosso objeto de pesquisa, a delimitação do problema e os objetivos que pretendemos alcançar.

Dessa forma, buscar a especificidade e a originalidade do objeto, do tema e do método de pesquisa constitui desafios para o/a pesquisador/a. Embora outros/as pesquisadores/as tenham se ocupado com estudos sobre a formação profissional inicial ou continuada do/a pedagogo/a e a construção de identidades, o tema e o objeto possuem lacunas ainda a serem preenchidas. Verificamos, por meio do trabalho de investigação de dissertações, teses e artigos publicados no Banco Digital de Trabalhos Acadêmicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em Bibliotecas Digitais de Universidades e em Periódicos, que o tema das identidades, do currículo e das políticas educacionais já possui farto referencial teórico construído. Entretanto o nosso objeto de estudo incide no espaço escolhido para investigação.

Definimos como objeto de estudo o Projeto Político Pedagógico e, nesse, a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia de 2007 da Fecilcam/Unespar-CM. A escolha e definição desse objeto se assenta na necessidade de verificação, por meio da análise dos documentos, dos possíveis impactos na construção da identidade profissional do/a pedagogo/a pós-implantação e implementação das novas diretrizes curriculares estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 5 de 13 de dezembro de 2005 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura (DCNP), e a Resolução CNE/CP nº 1, de maio de 2006, que regulamentou as DCNP e demais legislações pertinentes.

As narrativas textuais dos documentos podem apresentar interpretações diversas no momento de sua elaboração, além de evidenciar vozes conflituosas em disputa. Um texto “[...] trata de um território singular, criado por um olhar próprio e, portanto, não representa aproximação da verdade, mas uma de suas múltiplas possibilidades” (COSTA, 2007, p. 9). Conseqüentemente, o problema a ser investigado, em nosso entender, ainda apresenta dúvidas, uma vez que nem todas as questões envolvendo a construção das identidades do Curso de Pedagogia e do/a educador/a pedagogo/a foram elucidadas, principalmente quando se propõe um estudo de documentos como fonte de pesquisa que não escaparam das interferências subjetivas de seus elaboradores.

A pesquisa em educação possibilita o rompimento “[...] com os mecanismos de dominação simbólica e de imposição de sentidos, que têm nos mantidos atrelados a discursividades cujas agendas não comportam compromissos com a heterogeneidade”.

(COSTA, 2007, p. 7). No contexto da globalização econômica, política, social e cultural, almejamos que a pesquisa em educação contribua “[...] para subverter as políticas de verdade vigentes [...]” (COSTA, 2007, p. 7) na sociedade brasileira.

Em nosso estudo, tratamos da construção das identidades do/a educador/a pedagogo/a durante o processo de formação inicial na graduação, por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e estudo de caso. Analisamos o processo de formação inicial do/a educador/a pedagogo/a como base para a construção de identidades.

A abordagem sobre a concepção de identidades não é nova. É histórica e vários pensadores têm se ocupado em explicar a sua natureza em relação ao ser dos sujeitos. Dessa forma, é importante demonstrarmos, por meio de autores, a sua historicidade e o significado para o sujeito, com base nas discussões abordadas por diferentes áreas do conhecimento que remetem à atualidade do tema das identidades. A finalidade foi a de localizar e focalizar o tema das identidades nos contextos político, econômico, social, cultural e educacional, para compreender como se constroem as identidades dos sujeitos historicamente datados e, mais especificamente, a do/a pedagogo/a na contemporaneidade.

Buscamos analisar as identidades nas dimensões histórica, política e econômica. Historicamente, o epicentro das discussões sobre a formação inicial do/a pedagogo/a gira em torno de questões epistemológicas. Discursos paradoxais em relação a sua existência/extinção, dicotomias entre bacharelado/licenciatura, docência/pedagogo/a gestor/a, ideais pedagógicos, pedagogia generalista/especialista e campos de atuação do/a profissional, entre outras correlações.

Em decorrência das emergentes transformações nos campos político, econômico, social, cultural, científico e tecnológico, torna-se evidente que essas demandas interferem na proposição dos referenciais curriculares para formação do/a pedagogo/a, estabelecendo modelo formativo que edifica a natureza e concepção deste curso direcionando para uma determinada concepção de identidade.

Entender a construção ou o desenvolvimento das identidades do sujeito implica analisar o contexto da estrutura social, seu tempo histórico e as condições materiais que interferem nas condições de vida do próprio sujeito. Refletir sobre o processo de formação do/a educador/a pedagogo/a, para atuar na docência ou na gestão dos espaços escolares e não escolares, requer um pensar e um arrazoar sobre a construção de identidades profissionais. O eixo da formação inicial do/a pedagogo/a:

[...] é o trabalho pedagógico compreendido como ato educativo intencional que, além de desenvolver competências e habilidades, considera também o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da internacionalidade e da autonomia, baseadas em conteúdos que levam à reflexão. (AGUIAR, 2006, p. 156).

Explicando de outra forma, para se construir profissionalmente, não basta acumular conhecimentos adquiridos por meio de cursos e aprendizagem de técnicas, é necessário desenvolver “[...] um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1991, p. 23).

Na construção das identidades, há diversas imagens da profissão que circulam na sociedade. O conceito de identidade, para Hall (2011, p. 8), é um termo complexo e pouco compreendido “[...] para ser definitivamente posto à prova [...]”, visto que “[...] é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas que estão sendo apresentadas”.

Em nossas vivências e experiências, há inúmeras exigências imputadas ao trabalho do/a educador/a pedagogo/a. As antigas certezas morais foram enfraquecidas e as responsabilidades, que antes eram da família e de outras instituições sociais, passam a ser atribuídas aos/às profissionais da educação. Os/As envolvidos/as com os espaços educativos são convocados/as a responderem às demandas da sociedade em constante movimento.

Essas demandas são, por exemplo, a falta de afetividade de alunos/as; o consumo de drogas e a indisciplina; a necessidade de preparar os/as alunos/a para as áreas do conhecimento da Matemática, Ciências e Tecnologia para que tenham condições de enfrentamento da competitividade; a retomada da importância dos conhecimentos e reflexão sobre a perda de credibilidade das certezas proporcionadas pelas ciências; o atendimento às exigências da sociedade para que sejam geradores de culturas e identidades que se perderam por consequência das desigualdades/diferenças culturais; o desenvolvimento, com parcimônia, do gerenciamento da escola e que saiba trabalhar coletivamente com horários cada vez mais reduzidos no interior da escola (PIMENTA, 2012).

Essas demandas certamente têm um grau elevado de importância, contudo culpabilizar ou querer que os/as atores/atrizes da educação, individualmente, atendam a essas exigências da sociedade acarreta uma sobrecarga de funções e habilidades ao

trabalho docente. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como um direito de todos/as. Para ser garantido, o Ministério da Educação (MEC) ampliou o acesso e permanência do/a educando/a em todos os níveis e modalidades de ensino. Para a efetivação desse direito constitucional, é necessário que o próprio Estado, com a família e com a colaboração da sociedade, assumam as responsabilidades na prática, desenvolvendo ações educativas que atendam às necessidades educacionais demandadas pela sociedade.

A efetivação do direito constitucional de promover a educação de qualidade para todos/as exige um (re)pensar sobre a preparação do/a educador/a pedagogo/a. Requer pensar o Curso de Pedagogia e a universidade como um dos *lócus* de formação profissional em nível superior. Faz-se necessária a (re)estruturação de uma matriz curricular voltada para a construção das identidades do/as educadores/as pedagogos/as que seja capaz de atuar com competência técnica e compromisso político para a transformação dos sujeitos, sem perder o foco da prática educativa, como condição para o enfrentamento destas exigências sociais da contemporaneidade.

É nesse contexto complexo que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. O ensino, atividade característica dele, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Ser professor/a requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos/as alunos/as, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos (PIMENTA, 2012, p. 14).

A construção das identidades está relacionada, portanto, à mudança que está processada na contemporaneidade, caracterizada pela pós-modernidade (HARVEY, 2000; HALL, 2011) que tem efeito sobre a identidade cultural. Aquilo que se concebia como fixo e permanente foi estremecido, desestruturando as categorias sociais que incidiam sobre as diversas profissões. As atividades que, antes, eram tidas como constituídas e institucionalizadas, ganham novas formas e modificam o modo de pensar o mundo, exigindo uma reconfiguração identitária dos sujeitos atores/atrizes para que possam apreender as mudanças em seus diferentes elementos abrindo a possibilidade de novas

articulações, ou seja, criando novas identidades para acompanhar as discontinuidades e a fragmentação que resultou em mudanças.

Como já afirmamos na introdução deste estudo, ao analisarmos a desestruturação das categorias sociais que incidiam/incidem sobre as profissões, somos levados a reconhecer o caráter histórico das construções teóricas, permitindo que os mesmos objetos já percebidos e compreendidos na perspectiva de uma determinada teoria possam, também, serem vistos na perspectiva de outra teoria, em outro tempo. Em outras palavras, as teorias não estão despidas de neutralidade. É com base nessa discussão que formulamos e apresentamos a **tese** que desejamos defender: **as proposições dos documentos legais/oficiais da área e da literatura específica direcionam elementos instituídos de poder político para a formulação de currículos hegemônicos para a construção das identidades, na formação profissional inicial do/a educador/a pedagogo/a para que atendam às necessidades educativas demandadas pela sociedade.**

As demandas das políticas econômicas internacionais e nacionais influíram diretamente nas proposições das políticas educacionais brasileira, traduzidas pelas legislações de ensino, que definiram proposições educacionais e ações educativas em todos os níveis e modalidades de ensino. Estas determinaram formulações de referenciais e ou diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as e educadores/as, de todas as áreas do conhecimento, bem como do/as pedagogo/as, utilizando o currículo como artefato do poder político do Estado para a construção de identidades profissionais hegemônicas que não atendem às necessidades educativas de formação profissional dos sujeitos e das demandas da sociedade em constante movimento.

No papel de professor que está integrado ao contexto da Fecilcam/Unespar-CM, participante do processo de formação inicial de pedagogos/as e construção de identidades profissionais, bem como da construção identitária da nova Universidade Estadual do Paraná - Unespar e sua configuração multicampi, propusemos esta investigação também como contribuição teórica e crítica para (re)formulação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.

2.2 PRESSUPOSTOS E CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E O TEMA DA IDENTIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFISSIONAL PEDAGOGO

A intenção, com esta tese, é iniciar um processo de reflexão teórico-metodológico, para subsidiar as discussões e “adequações” dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia Licenciaturas, principalmente dos Campi da Unespar, à realidade política e social de universidade integrada ao contexto macro das sociedades contemporâneas. As proposições contidas no Projeto Político Pedagógico e na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia/2007 da Fecilcam/Unespar-CM em vigência cumpriram com as deliberações das políticas educacionais pós-reformas, instituídas nos anos de 1990. No entanto não apresentam, de forma explícita, a proposição de construção de identidades no processo de formação inicial do/a profissional pedagogo/a de forma a atender às necessidades educativas demandadas pela sociedade em constante movimento e a configuração de um currículo que problematize os propósitos das políticas hegemônicas de formação do/a educador/a.

A elaboração do currículo e a definição das disciplinas não acontecem de forma linear, apresentando ambiguidades e conflitos que não favorecem uma educação contra hegemônica. A seleção de disciplinas que compõem o rol de matérias de ensino para a formação do pedagogo é produto de uma seleção tirada do interior da cultura.

Tendo em vista o contexto, a justificativa, a problematização da pesquisa, os objetivos, o pressuposto levantado e tematizado e o encaminhamento dos estudos, pretendemos responder as seguintes questões: Como as demandas da sociedade, que apontam crise de identidades dos sujeitos na contemporaneidade, determinam as políticas educacionais, o currículo do curso de pedagogia de formação inicial do/a educador/a pedagogo/a e a construção das identidades profissionais? Na abordagem das políticas educacionais, que concepções de identidades permeiam os referenciais curriculares para a formação do pedagogo no Brasil? Que concepções de identidades foram referendadas nas Matrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, da Fecilcam/Unespar-CM? Face às demandas da sociedade para a educação brasileira, a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia/2007, da Fecilcam/Unespar-CM, possibilita a construção de identidades do/a

educador/a pedagogo/a para atuação nos diversos campos da educação escolar e não escolar de forma a atender as necessidades educativas dos sujeitos?

Partimos do pressuposto de que o conhecimento construído por meio das ciências é uma forma privilegiada de conhecimento para as sociedades. Todos os países se dedicam mais ou menos à promoção da ciência como forma de investimento e, por essa razão, foram ou são “[...] objectos de debates sobre a natureza, suas potencialidades, seus limites e o seu contributo para o bem-estar da sociedade” (SANTOS, 2006, p.17). Os debates costumam centrar-se nos privilégios que a construção do conhecimento confere aos sujeitos e às sociedades que investem mais nas ciências e que, de certa forma, impactam sua distribuição por não acontecer equitativamente.

Por um lado, só existe conhecimento em sociedade e, portanto, quanto maior for o seu reconhecimento, maior será a sua capacidade para conformar a sociedade, para conferir inteligibilidade ao seu presente e ao seu passado e dar sentido e direção ao seu futuro. Por outro lado, o conhecimento, em suas múltiplas formas, não está equitativamente distribuído na sociedade e tende a estar tanto menos quanto maior é o seu privilégio epistemológico (SANTOS, 2006, p. 17).

A análise desse autor leva a refletir que o conhecimento científico é uma necessidade, tem grande importância para o desenvolvimento dos sujeitos e das sociedades, porém, dependendo do quanto se investe nele, haverá ou não privilégios “extracognitivos” que se estenderão às dimensões sociais, políticas, culturais, impactando a realidade, revelando desigualdades na distribuição dos conhecimentos científicos e ranqueando quem tem o seu domínio.

No percurso histórico da ciência, diferentes olhares foram empregados para atribuir à natureza uma característica de fenômeno e, a partir dela, construir conhecimentos. Essa construção ocorreu de maneira específica nos diferentes contextos das sociedades e das comunidades científicas de cada período, utilizando-se de variados métodos para fazer ciência e legitimar este tipo de conhecimento.

Sagam (1998) considera que o método de fazer ciência foi uma das formas mais bem-sucedidas de se produzir conhecimento que contribuiu e ainda contribui para com os sujeitos na superação de limites e transformação da sua relação com a natureza. Embora sejam muitos os pontos positivos nos benefícios do fazer ciência, é importante deixar nítido que as concepções e as metodologias que permearam a ciência, não raro, também se constituíram em empecilhos para a epistemologia da ciência.

O século XVII, mais especificamente nas últimas décadas, marcou as sociedades do Ocidente pela introdução das ciências modernas, que rompeu com o passado das ciências anteriores. Assim, inaugurou um processo revolucionário, com debates centrados na validade dos conhecimentos científicos e as possíveis relações com outros conhecimentos - como filosofia, religião, artes, entre outros - nos processos - identificando metodologias, instituições, organizações - de produção da ciência. O impulso para sua aplicação diferenciou-se das ciências anteriores pela capacidade de inserção no mundo, com vistas a não apenas compreendê-lo, mas principalmente explicá-lo e transformá-lo.

A verdade consiste na representação fiel ou, pelo menos, o mais aproximada possível da realidade que existe, independentemente das formas que assume e dos processos através dos quais é produzido o conhecimento que se tem dela. Uma vez criada e estabilizada as condições institucionais que garantem a autonomia da ciência, tal verdade e tal representação não estariam sujeitas ao condicionamento ou à manipulação por parte do mundo não científico (SANTOS, 2006, p. 18).

Embora a ciência moderna tenha alcançado relativa autonomia, tanto a ciência quanto os cientistas tenderam a estabelecer privilégios epistemológicos ampliando os seus domínios no mundo. Advogaram a ciência como feita no mundo e não feita de mundo, operando autonomamente, seguindo suas regras e lógicas na produção de um possível conhecimento verdadeiro da realidade ou o mais próximo dela. Isso significa que a ciência, pelo menos nos últimos séculos, teve duas vertentes: “[...] a natureza e a validade do conhecimento científico que produz e legitima essas transformações [...]” (SANTOS, 2006, p.18), revelando que, em determinados períodos da nossa história, a vertente da natureza dominou e, em outros, foi a validade do conhecimento.

Com base em Zambiasi (2006), no percurso histórico da ciência, como evidenciamos, foram construindo-se concepções filosóficas e métodos científicos, dentre eles, o de maior alcance foi o positivismo que até hoje exerce sua influência. Embora o pensamento positivista tenha sua gênese no empirismo desde a antiguidade, suas bases se solidificaram na modernidade (séculos XVI-XVIII), em pleno contexto do capitalismo de Estado, e a configuração da burguesia enquanto classe hegemônica no poder.

Ainda sobre a visão salvacionista e inquestionável da ciência que chegou até a metade do século XX, autores, como Santos (1988, 2006) e Moraes (1997), convergem para uma mesma argumentação e a discussão de que a perda das forças do positivismo demonstrou a crise da ciência na pós-modernidade. Nesse sentido, no paradigma da ciência

contemporânea, ou paradigma da pós-modernidade, com base nas teorias da própria ciência, o conceito, os critérios de certeza, a validade dos métodos e a relação com a realidade passaram a ser questionadas e, conseqüentemente, reavaliadas. Houve perda do monopólio, da credibilidade, da capacidade de explicar a complexidade dos fenômenos, esbarrando no imprevisível, nas incertezas, no determinismo em confronto com a entropia e as flutuações; a reversibilidade com a irreversibilidade e evolução; a linearidade com a complexidade; a ordem com a desordem e o caos; e a causalidade com a multicausalidade.

A evolução dos debates tem a ver com a pluralidade de fatores: com o crescimento exponencial da produção científica e a conseqüente proliferação das comunidades científicas; com o extraordinário aumento da eficácia tecnológica propiciadas pelas ciências, uma eficácia posta tanto ao serviço da guerra como da paz; com as transformações da prática científica à medida que o conhecimento científico foi transformado em forças produtivas de primeira ordem e a questão das relações entre a ciência e o mercado se transmutou na questão da ciência como mercado (SANTOS, 2006, p. 19).

Ancoradas nesses fatores, entendemos que, na pós-modernidade, se, por um lado, houve uma mercantilização das ciências que se apresenta como um problema para as sociedades, por outro lado, a própria sociedade se revela contrária ao entendimento de como os discursos têm sido produzidos. Nessa linha de argumentação, “[...] os debates tem assumido muitas formas. A mais recente ficou conhecida por ‘guerra da ciência’ e incidiu preferencialmente sobre a natureza e validade do conhecimento que produz e legitima as transformações do mundo através da ciência” (SANTOS, 2006, p. 19). Esse debate foi entre cientistas e teve como uma das pautas o estatuto de cientista e o seu objeto de investigação, que é a própria ciência, colocada em cheque a partir das seguintes questões:

Qual é a relação entre o conhecimento científico e a realidade que ele pretende conhecer? O conhecimento científico representa, descobre, cria ou inventa a realidade que pretende conhecer? Quais os critérios por que se afere a adequação ou a correlação destas relações? Onde o conhecimento científico aspira à verdade, à eficácia, à verossimilhança, à coerência, a referencialidade? Se as verdades científicas de um dado momento histórico têm sido refutadas em momentos posteriores, há algo mais na verdade do que a história da verdade? O modo como a ciência está organizada e o modo como se realiza na prática interfere no tipo e na validade do conhecimento que se produz? Quais as relações entre a ciência e outras formas de conhecimento? Qual o verdadeiro papel do conhecimento científico? Como devem interagir os cientistas com o resto da sociedade nos processos de decisão? (SANTOS, 2006, p. 19).

Essas discussões aconteceram nos anos 1990, nos Estados Unidos, e se estenderam a outros países. Santos (2006) afirma que as motivações foram mais políticas e culturais do que propriamente científicas. Durante essa disputa, ficaram evidentes as diferenças epistemológicas entre cientistas naturais e cientistas sociais.

As narrativas sobre o paradigma da ciência na modernidade e pós-modernidade não se esgotam no contexto e no texto dessa embrionária discussão que tentamos traçar neste estudo. Não podemos deixar de acentuar as consequências das mudanças para o campo das ciências da educação, especialmente no que se refere aos “[...] efeitos desestabilizadores da reestruturação sócio-econômica em escala planetária [...]” (MORAES, 2003, p. 151), já tão sentidas e discutidas por aqueles que se interessam e se debruçam sobre as questões da educação, da formação de educadores/as, especialistas e pedagogos/as.

No que se refere à evolução da pesquisa em educação, Lüdke e André (1986) asseveram que a palavra pesquisa ganhou uma popularidade que, às vezes, acaba por comprometer o seu sentido. Para desenvolver pesquisa, é necessário promover confronto entre dados, evidências, informações sobre o tema, o objeto e o conhecimento teórico acumulado.

Quanto mais se estuda o problema de pesquisa, mais o pesquisador se envolve e desperta seu interesse pela possibilidade de reunir o pensamento e a ação no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que podem ser empregados na solução de problemas. Assim, o conhecimento elaborado é “[...] fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2), a ser confirmado ou negado, porém não ignorado.

A pesquisa com abordagem qualitativa tem como foco principal a compreensão, descrição e interpretação dos significados que as pessoas projetam no fenômeno em estudo (TRIVINÓS, 2011). Ainda, o/a pesquisador/a inicia sua investigação com uma revisão teórica da literatura sobre o tema da pesquisa. Os dados interpretados pela análise são cruzados com a teoria e resultam em conclusões.

Os fenômenos educativos não são permanentes e perenes e não podem ser isolados da totalidade no tempo e no espaço. Para que se possa obter conhecimento sobre ele, é necessário pensar uma metodologia de pesquisa que atente para a sua dinamicidade.

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Na pesquisa qualitativa, a partir de um quadro referencial teórico elaborado pelo/a pesquisador/a, obtém-se a orientação para a coleta e análise dos dados. A coleta de dados é, de forma descritiva, obtida pelo contato direto do pesquisador com seu objeto de estudo que dará mais ênfase ao processo do que ao produto (TRIVINÓS, 2011; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2009). “O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início, há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos [...]” e que, nesse sentido, “o pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13).

No campo da educação o uso da descrição auxilia no processo de conhecimento da realidade, a comunidade, os traços característicos dos modelos de educação, os problemas, os valores, as ideologias, as políticas, reformas curriculares, demandas para a educação entre outros (TRIVINÓS, 2011, p. 110).

O ideal de pesquisa qualitativa é trabalhar “[...] com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes [...]”. Ou seja, com o conjunto de fenômenos produzidos pela humanidade considerados como parte de uma realidade social, que se diferencia pelo agir e “[...] pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2009, p. 21). A pesquisa qualitativa parte

[...] da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também a sua particularidade. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana (TRIVINÓS, 2011, p. 129).

Para fundamentar o tema da formação inicial do/a educador/a pedagogo/a e a construção de identidades profissionais, consideramos a metáfora do olhar como nosso ponto de partida para o entendimento do nosso fazer pesquisa. Quando olhamos ao nosso redor, diante da grande multiplicidade de fatos/fenômenos que nos aparecem, não raro,

buscamos focalizar um ponto que nos leva à concentração da atenção para uma parte na qual o fato/fenômeno está inserido para, depois, observarmos as outras partes que o compõem, os detalhes significativos e a relação estabelecida entre elas.

Na realidade educativa, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, não basta ao/à professor/a e ao/à educador/a pedagogo/a ensinar apenas conteúdos no processo de ensino e aprendizagem, é necessário assumir o papel de ator/atriz protagonista na construção do conhecimento por meio da pesquisa. É fundamental que se articule ensino e pesquisa para que haja a interação dessas atividades como complemento para se atingir uma educação de qualidade.

Ao olhar a realidade em qualquer dimensão dos espaços escolares e não escolares, é possível problematizá-la para que se busquem instrumentos para analisá-la, compreendê-la nas múltiplas relações sociais e culturais para propor alternativas de intervenção e solução de conflitos que permeiam o processo educativo.

A pesquisa, caracterizada como atividade humana e social, é carregada de intenções, tornando inevitável a interferência dos valores, preferências e princípios do/a pesquisador/a. Ele é parte de uma sociedade e situada em um determinado tempo histórico, com visão de mundo e de sociedade que fundamenta uma compreensão e explicação desse mundo e que nortearão a abordagem da sua pesquisa. Por outro lado, considerando que o estudo dos fenômenos educativos se situa entre ciências sociais e ciências humanas, sofreram e ainda sofrem influências das evoluções dessas ciências, que seguiu e segue modelos das ciências físicas e naturais para construir seu objeto de estudo.

O horizonte metodológico desta tese é a pesquisa qualitativa, pautada em três dimensões: bibliográfica, documental e estudo de caso. A primeira, fundamentada nas pressuposições levantadas por cientistas sociais e da educação, autores que vêm se debruçando sobre o tema das identidades e da formação inicial do/a profissional pedagogo/a para dar um sentido mais amplo às transformações políticas e sociais que estão acontecendo, principalmente no campo educacional. A segunda, realizada por meio do levantamento, classificação, leitura e análise de materiais coletados junto a fontes documentais, como Leis, Pareceres, Resoluções, Decretos e Normativas. A terceira, centrada nos elementos de um estudo de caso de uma organização institucional de ensino superior sobre as proposições para o Curso de Pedagogia e a formação inicial do/a educador/a pedagogo/a e a construção de identidades profissionais nesse processo.

Analisamos a formação do/a pedagogo/a e a construção de identidades profissionais, por meio das reformulações do Curso de Pedagogia, advindas das orientações normativas, como Leis, Resoluções, Pareceres e Diretrizes Curriculares, desde a origem do Curso de Pedagogia no Brasil. Fez-se necessário afirmar nossa compreensão sobre o Curso de Pedagogia e a formação inicial do/a educador/a pedagogo/a como um campo teórico investigativo da educação, do ensino, do trabalho pedagógico que se materializa na prática social e educativa em que as identidades do/a educador/a pedagogo/a são construídas nesse processo.

Houve um movimento de busca de definição do curso e do/a profissional nele formado/a que refletiu nas clássicas dicotomias teórico-metodológicas presentes nas discussões sobre a identidade do/a pedagogo/a: professor/a versus especialista; especialista versus pedagogo/a; docência versus gestão.

Entretanto, para esta tese, atentamos aos seus limites e à complexidade da problemática, fizemos um recorte metodológico e cronológico. Isso implicou em adotar, como fonte documental que orientou e orienta a instituição do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, a proposição do Projeto Político Pedagógico e a Matriz Curricular elaborada, implantada e implementada a partir do ano letivo de 2007.

Aproximamos elementos de um estudo de caso, visto que foi analisada a formação e construção de identidades profissionais do/a Pedagogo/a no Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, com base na fonte documental que se constituiu e no corpus empírico da nossa investigação. Para análise das narrativas textuais, utilizamos os/as autores/as dos Estudos Culturais que discutem o tema sobre identidades e currículo escolar.

Para tanto, partimos da análise da legislação e de outros documentos oficiais, assim como do estudo de autores/as que contribuem para a crítica e reflexão sobre a formação inicial e continuada do/a pedagogo/a e a construção de identidades profissionais. Significa que os documentos submetidos à análise foram historicizados, contextualizados, visibilizando a relação entre a Instituição de Ensino Superior (IES), o Curso de Pedagogia e as demandas da sociedade em constante movimento.

Para análise dos conteúdos dos documentos, agrupamos em dois conjuntos de questões: duas questões a serem respondidas sobre as concepções de identidades presentes nos documentos oficiais das políticas educacionais para a formação inicial do/a pedagogo/a; duas a serem respondidas sobre as concepções de identidades nos documentos da Fecilcam/Unespar-CM.

No primeiro grupo: Como as demandas das sociedades em crise de identidades determinam as políticas para a educação no Brasil? Na abordagem das políticas educacionais: Que concepções de identidades permearam os referenciais curriculares para a formação do/a educador/a pedagogo/a no Brasil? No segundo grupo: Que concepções de identidades foram referendadas nas matrizes curriculares do Curso de Pedagogia da Unespar-CM anteriores às reformas educacionais dos anos 1990? Que concepções de identidades estão presentes no Projeto Político Pedagógico e, nesse, a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, de 2007?

Para responder a essas questões, utilizamos uma metodologia que possibilitasse localizar a relação sujeito-objeto como uma questão central dessa investigação. Nas categorias de análises de conteúdos dos documentos, elegemos: elementos das políticas educacionais hegemônicas; identidades culturais; currículo como artefato do poder político; matriz curricular como ferramenta para construção de identidades; dimensão interdisciplinar da formação inicial do/a educador/a pedagogo/a; meios de construção de identidades profissionais.

Procuramos os paradigmas que viabilizassem uma interpretação mais próxima possível da realidade para pensar e refletir sobre a educação. No campo da pesquisa educacional, a relação que se estabelece entre sujeito-objeto é uma maneira de compreender como o sujeito humano se relaciona e interage com as coisas, com a vida e com a natureza.

A relação sujeito-objeto, apresentada como problema central em todas as ciências, pode ser verificada, analisada e compreendida em diferentes olhares e abordagens. Assim, como anunciamos anteriormente neste estudo, a presente pesquisa está ancorada na perspectiva dos Estudos Culturais.

2.3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A atuação profissional no campo da educação implica a necessidade de conhecer a dimensão e os variados elementos que envolvem a prática educativa para compreendê-la da forma mais completa possível. Para que pudéssemos chegar às raízes dos problemas que

envolvem o campo educativo, foi necessário definir um método, traçar um percurso científico e filosófico para compreender a educação no seu contexto.

Com base nos autores referenciados, neste capítulo, definimos a metodologia e o percurso da prática da pesquisa da seguinte forma: elegemos a pesquisa qualitativa, análise documental desenvolvida a partir do método de estudo de caso histórico-organizacional, com aplicação da técnica da triangulação na coleta de dados e a análise de conteúdo por inferência como instrumento para a interpretação da realidade educativa de formação do/a educador/a pedagogo/a na contemporaneidade e a construção de identidades profissionais.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida, primeiro, pela busca da literatura produzida sobre identidade, currículo, formação do/a educador/a pedagogo/a, formação do/a professor/a, políticas educacionais, legislações de ensino, história do Curso de Pedagogia, pesquisa no campo educacional, globalização da economia, reformas educacionais, modernidade, pós-modernidade, entre outros. Segundo, pela classificação da literatura. Terceiro, pela escolha do referencial teórico para fundamentação da pesquisa. Quarto, pelo estudo, resenha e escolha de excertos para composição de diálogo com os autores selecionados durante todo o processo de elaboração do relatório da pesquisa.

O documento é uma fonte de pesquisa que possibilita a coleta de evidências que fundamentem afirmações e declarações desta pesquisadora. Para esta pesquisa documental, apresentamos, como fonte primária para coleta e interpretação de dados, o Projeto Político Pedagógico do Curso e, nesse, a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia que está em vigência. Este foi elaborado, em 2007, orientado pela normatização do Parecer CNE/CP nº5/2005, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura (DCNP), e a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que regulamentou as DCNP e demais legislações pertinentes.

A análise de documentos possibilita ao/à pesquisador/a “[...] identificar as informações factuais a partir de hipóteses ou de questões de interesse [...]” como afirma Caulley (1981), citado por Lüdke e André (1986, p. 38). A pesquisa documental inclui a combinação de vários documentos oficiais que expressam historicamente as políticas educacionais brasileiras e a aplicação da metodologia de análise de conteúdo.

Sobre a análise de conteúdo, Krippendorff (1980), referenciado em Lüdke e André (1986, p. 38), define como “[...] uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”. Ainda neste estudo, empregamos a pesquisa bibliográfica como fonte secundária, uma vez que permite o reconhecimento e o

aprofundamento sobre o tema proposto. Para tanto, aplicamos a técnica de catalogação, compilação, trato e análise (MARCONI; LAKATOS, 2007) de obras, publicações, teses, dissertações, artigos para desenvolver o Estado da Arte sobre o tema em questão.

Como fontes complementares para a proposição desta pesquisa, selecionamos a Constituição Federal, a LDBEN nº 9.394/96, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 das DCNP, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 das DCNP e os documentos específicos, pertinentes à IES, objeto desta pesquisa. Elegemos o método de estudo de caso e a categoria histórico-organizacional por compreendê-lo como “[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente [...]” (TRIVINÕS, 2011, p. 130). A categoria histórico-organizacional permite iniciar a pesquisa a partir do conhecimento sobre a organização/instituição de ensino.

Para localizar, identificar, descrever a história, contextualizar e demonstrar a sua importância e relevância para a formação do/a pedagogo/a e a construção de identidades profissionais, estudamos e descrevemos alguns elementos do documento Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que está em vigência, e outro, que se encontra em tramitação na Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) como parte do processo de constituição da Unespar.

As instituições possuem arquivos que guardam documentos, publicações, estudos pessoais que contam a história de vida institucional que são ricos como fontes de dados ou materiais para a pesquisa. Para a coleta de dados, apropriamo-nos da técnica da triangulação descrita por Triviños (2011, p.38), com o objetivo de desenvolver com “[...] a máxima abrangência e amplitude a descrição, explicação e compreensão do foco de estudo [...]”. Essa técnica se fundamenta em “[...] princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculação estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social”.

Em um primeiro momento, coletamos o material referente aos processos e produtos centrados no objeto, problematizando os contextos históricos das políticas de governo, o movimento econômico, social e cultural que definiram políticas educacionais.

No segundo momento, com base no material coletado, evidenciamos os elementos produzidos pelos sujeitos, utilizando os instrumentos legais internos e externos das políticas educacionais que orientaram a (re)estruturação do Curso de Pedagogia da Facilcam/Unespar-CM, que foram submetidos à análise de conteúdo por inferência.

No terceiro momento, cuidamos da coleta do material e análise dos processos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito, as proposições dos documentos da Fecilcam/Unespar-CM e do Curso de Pedagogia destinado à formação inicial do/a educador/a pedagogo/a e a construção de identidades profissionais na inter-relação com a sociedade contemporânea em constante movimento.

A pesquisa documental pede o emprego da análise de conteúdo enquanto instrumento para a interpretação da realidade, porque encaminha o estudo para a verificação das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências e as ideologias que podem existir nos dispositivos legais, nos princípios, diretrizes, resoluções, planos que não se apresentam de forma explícita. É definida, por Bardin (2011, p. 44), “[...] como conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”.

A análise de conteúdo tem como intenção “[...] a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) [...]” (BARDIN, 2011, p. 45). Pode ser entendida como apreciação e tratamento das informações objetivadas nos conteúdos contidos nas mensagens dos documentos. Dito de outra forma, trabalha-se com o tratamento de vestígios contidos nas mensagens - que são manifestações de estado, de dados e de fenômenos - e tira-se partido deles “[...] para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo [...]” (BARDIN, 2011, p. 45).

A análise de conteúdo na pesquisa documental, como sugere Bardin (2011), na primeira etapa, é a descrição; na segunda, a inferência, e, como terceira, a interpretação das informações coletadas. Indica, também, que as “[...] inferências podem responder a dois tipos de problemas: o que levou a determinado enunciado? (causa ou antecedentes da mensagem); quais as consequências que determinado enunciado vai provavelmente provocar?” (BARDIN, 2011, p. 45). É com base nos aportes teóricos apresentados nesta seção que descrevemos a trajetória de nossa pesquisa.

Para tanto, elaboramos uma pesquisa na modalidade levantamento de dados referentes a trabalhos acadêmicos de dissertações e teses, vinculados a programas de pós-graduação em nível *strictu sensu* – mestrados e doutorados em educação. Mapeamos as produções no campo da educação cujos temas referenciassem a formação do/a pedagogo/a

e a construção das identidades profissionais, defendidas nas Universidades e cadastradas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 1987 a 2013. Esse período refere-se ao início do registro dos trabalhos acadêmicos, dos Programas de Mestrados e Doutorados registrados no Capes.

Elaboramos um relatório do Estudo da Arte, apresentando os resultados desta pesquisa sobre a formação do/a educador/a pedagogo/a e a construção de identidades profissionais. Intencionalmente, selecionamos a amostragem a partir dos critérios de área de concentração do conhecimento em educação; trabalhos vinculados à abordagem de formação do/a educador/a pedagogo/a. Utilizamos como procedimentos metodológicos: o levantamento documental: teses e dissertações; leitura da identificação da IES, programa de pós-graduação, área de concentração do conhecimento, autor/a, data de defesa e resumo do trabalho de pesquisa; elaboração de resumos analíticos, utilizando como modelo de referência o resumo analítico da *RedLatino-americana de Información y Documentación* (REDUC); elaboração de mapeamento e sistematização de acordo com o objeto e conteúdos para identificação dos descritores e verificação das categorias de análises; análise de conteúdos dos resumos.

Para possibilitar a análise dos trabalhos levantados na Biblioteca Virtual do Banco de Dissertações e Teses da Capes e nas principais Universidades, foram definidos dois descritores com as categorias pertinentes. Para o descritor (1), “Formação do/a Pedagogo/a”, as categorias de análises foram: Políticas Educacionais para Formação do/a Pedagogo/a; Curso de Pedagogia. Para o descritor (2), “Construção da Identidade Profissional”, as categorias de análise foram: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura (DCNP); Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPP); Matriz Curricular do Curso de Pedagogia.

Na primeira etapa da pesquisa, atendendo ao aspecto geral, “formação do/a educador/a e do/a pedagogo/a”, foram selecionadas 369 dissertações e teses defendidas no período de 1987 a 2013. Na segunda, com base nos dois descritores, das 369 amostras, foram selecionados 101 trabalhos, entre dissertações e teses de 46 Programas de Pós-Graduação em Educação.

Como pudemos constatar, as dissertações de mestrado representam 81% das amostragens, ou seja, 80 produções. Já as teses de doutorado atingem 19% o que equivale a 21 produções. Todas contemplam o descritor Formação do Pedagogo e estão vinculadas no

mínimo a três categorias de análises. Em relação ao descritor Construção da Identidade, o resultado do Estado da Arte demonstrou que, embora todas as amostras apresentassem uma abordagem na temática da “Formação do/a Pedagogo/a”, o mesmo não ocorreu com a “Construção da Identidade profissional do/a Pedagogo/a”, visto que somente está presente, especificamente, em três dissertações e teses, e encontra-se em 47 produções quando verificadas segundo suas categorias de análise, totalizando 50 produções.

As produções com esse descritor abordam a construção das identidades do/a pedagogo/a na formação do magistério e em cursos de pedagogia em universidades específicas, discutem a atuação nos diferentes âmbitos escolares e não escolares, demonstrando que a prática profissional nos campos de atuação do/a educador/a pedagogo/a é o elemento formador e diferenciador das trajetórias das identidades profissionais. Comprovam essa afirmação com diferentes enfoques e aplicação de pesquisa de campo com diferenciados tipos de instrumentos de levantamento dos dados.

As principais metodologias aplicadas nos trabalhos mapeados são: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e estudo de caso, cruzando com dados de pesquisa de campo. Após análise, podemos constatar que os descritores nas amostragens são, em grande parte, abordados por meio da pesquisa de campo, com a aplicação de instrumentos de observação, questionários e entrevistas semiestruturadas, pesquisa-ação, pesquisa participante e, em relação aos estudos de casos, aplicam todos os elementos que contemplam o método.

A especificidade de nossa pesquisa incide no espaço, como campo empírico escolhido para investigação. O objeto refere-se à verificação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, e como esse curso possibilita, ou não, a construção de identidades profissionais durante a formação inicial. Não encontramos, em nenhuma das teses e dissertações analisadas, o nosso objeto e as especificidades da formação inicial do/a pedagogo/a e da construção de identidades nos documentos investigados.

Em nossas análises, utilizamos também o viés das políticas educacionais como elemento relevante para os estudos dos fenômenos educativos, visto que permite que entremos em contato com as questões governamentais para decifrar e compreender as tramas tecidas pelas políticas mais amplas da sociedade. Isso significa que as pesquisas no campo das políticas contribuem para um maior entendimento de como as leis são elaboradas e sob quais ideologias se ancoram.

Desse modo, a investigação sobre a formação do/a educador/a pedagogo/a e a construção de identidades profissionais requer uma inquirição nas políticas da educação para buscar os nexos da legislação e as definições da operacionalização no âmbito da Universidade. Os profissionais da educação como construtores de políticas, quanto mais conhecimento tiverem sobre as políticas da educação, mais condições terão de influenciar na interpretação e compreensão das tramas e ações governamentais, tanto ao nível nacional formal quanto ao nível informal, no campo educativo.

No capítulo seguinte, apresentamos a IES objeto desta pesquisa, cuja categoria histórico-organizacional possibilitou conhecê-la de forma mais aprofundada e inferir caminhos para a discussão sobre a sua atual identidade institucional.

3 FACILCAM/FECILCAM/UNESCAM/UNESPAR-CAMPUS DE CAMPO MOURÃO E O CURSO DE PEDAGOGIA: A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES INSTITUCIONAL E ORGANIZACIONAL

Na presente seção, objetivamos apresentar a Instituição de Ensino Superior (IES), objeto do estudo de caso de nossa pesquisa. Desenvolvemos parte deste texto por meio da descrição histórica construída com base na leitura de documentos institucionais, revistas e jornais de época que retrataram movimentos políticos, sociais, culturais, econômicos que evidenciavam sonhos da população do município e região para a criação de uma IES. Retratamos, de forma breve, o contexto e momento de constituição da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras no Brasil para focalizar a proposição da criação de uma faculdade isolada de ciências e letras para o município de Campo Mourão e a mesorregião.

Mostramos que o movimento político contribuiu para a criação de faculdades no campo da educação para atender às demandas sociais. Evidenciamos elementos históricos da origem do Curso de Pedagogia, atrelados ao cenário de criação e expansão das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras no Brasil, com o intuito de retratar o sonho e a luta política de criação de uma instituição de ensino superior para o Município de Campo Mourão e mesorregião.

3.1 DO SONHO À REALIDADE POLÍTICA DE CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES INSTITUCIONAIS DE ENSINO SUPERIOR: CRIAÇÃO DAS FACULDADES DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Os anos de 1900 representaram um marco histórico em todos os sentidos da realidade brasileira. O seu início é marcado por mudanças fundamentais na forma política de governo, na economia, com necessidade de implantação da indústria moderna, na organização da sociedade, movida pelo processo de urbanização, com a valorização das cidades, com o crescimento da burguesia e do proletário, em detrimento do trabalhador rural e o grande latifúndio.

A Semana de Arte Moderna, de 1922, representou o grito de independência do Brasil em relação à valorização da cultura nacional. Na sequência, o movimento tenentista⁵ acelerou transformações políticas e econômicas que impulsionaram a industrialização no Brasil. A partir de 1930, com o início do governo de Getúlio Vargas como Presidente da República, apesar das dificuldades econômicas mundiais causadas pela grande crise econômica de 1929, inicia-se o processo de implantação de indústrias de bens de consumo. Por meio de uma política nacionalista, o governo brasileiro traçou os caminhos do crescimento e da modernização econômica. Este movimento causou mudanças no modelo de produção agrário exportador (de monocultura, ciclos econômicos, escravismo e patriarcalismo).

Com a crise de 1929, o Capitalismo Mundial foi (re)inventado e, a partir de 1936, com o surgimento do Keynesianismo e sua disseminação, principalmente após o período da Segunda Guerra Mundial (1945/1946/1947), os governos passaram a assumir a função de vetores da economia, geradores de emprego, renda e produção, com a ajuda de Organismos Internacionais (OIs) de financiamento de projetos estruturais.

Com a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI-1945) e do Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD-1944), os governos que sucederam os Presidentes Getúlio Vargas (1930-1945), General Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) e Juscelino Kubistchek (1956-1961), valendo-se destes recursos, criaram indústrias estatais e permitiram a entrada de empresas multinacionais. O projeto de modernização econômica definiu, como base para o crescimento, a expansão da indústria de bens de consumo e de bens duráveis.

Esse grande movimento de reformas político-econômicas desenvolvimentistas, ocorrido nos anos de 1900, desencadeou uma reconfiguração que abrangeu todos os níveis da educação. A educação superior contou com a elaboração de documentos essenciais à sua reorganização. Em 1931, o ensino superior em educação, no plano político, volta a ser

⁵As contínuas rebeliões de cunho político-militar realizadas por jovens oficiais do Exército Brasileiro formaram um movimento chamado Tenentismo. A série de rebeliões militares deu-se no início da década de 20, quando jovens militares de baixa e média patente começaram a incitar reformas políticas no Brasil. Segundo eles, algumas das medidas a serem reformadas eram: fim do voto de cabresto, reforma na educação pública e voto secreto. O Tenentismo existiu até 1970, quando todos os seus membros acabaram falecendo. (Araújo, 2010.) Disponível em <<http://www.historia-filipearaujo.blogspot.com/2012/04/tenentismo.html>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

considerado como possibilidade com a aprovação do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. O Estatuto da Universidade Brasileira foi instituído e, entre os cursos importantes para constituir a universidade, apontou a criação do Curso de Educação Ciências e Letras e a possibilidade do espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil.

Por meio do Decreto nº 19.852/31, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi introduzida na Universidade do Rio de Janeiro obrigatoriamente, mas o Colégio Pedro II interferiu, solicitando a integração desta faculdade ao colégio. Esta interferência fez com que o Ministro da Educação e Cultura, Francisco Campos, adiasse mais uma vez a solução, visto que não considerou o Colégio com competência suficiente para assumir a responsabilidade (SAVIANI, 2008).

Em 1934, foi criada a Universidade Estadual de São Paulo (USP), tendo, como espinha dorsal, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, organizada como mola mestra de integração dos conhecimentos de todas as áreas. Como afirma Saviani (2008, p. 25):

[...] cultivando todos os ramos do saber, promovendo o ensino de disciplinas comuns aos demais institutos universitários e colaborando na formação dos professores tanto das escolas secundárias como das próprias instituições de ensino superior, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se constituiria, ao mesmo tempo, no alicerce e na cúpula da universidade. Por ela deveriam passar todos os alunos para adquirir sólidos conhecimentos que lhes permitiriam inserir-se na alta cultura como base para obter a formação específica exigida pela carreira profissional a que viessem abraçar.

É neste cenário que, em 1939, por meio do Decreto-lei nº 1.190, é criado o Curso de Pedagogia, com o objetivo de promover a formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, bem como para o setor pedagógico, conforme esclarece Silva (2003, p. 11), “[...] previsto como o único curso da ‘seção’, de pedagogia que, ao lado de três outras – a de filosofia, a de ciências e das letras – com seus respectivos cursos, compuseram as ‘seções’, fundamentais da faculdade”. Instituiu-se a didática como uma seção composta pelo curso de didática. Fixaram-se currículos plenos e o tempo de duração: bacharéis com três anos, mais um ano do curso de didática, formavam-se licenciados representados pelo esquema 3 + 1. O Curso de Pedagogia formava bacharéis que, após complementar com o curso de didática, recebia o diploma de licenciado (SILVA, 2003, p. 12).

Entre 1940 e 1950, as universidades foram criadas com a intenção de formar profissionais na área da educação. Nos anos de 1950, o Brasil encontrava-se em acelerado

desenvolvimento industrial, econômico e cultural, e, conseqüentemente, ocorreu “[...] a tomada de consciência, por vários setores da sociedade, da situação precária em que se encontravam as universidades no Brasil [...]” (FÁVERO, 2006, p. 26). De acordo com esta autora, teve início, na segunda metade dos anos 1950, debates e reivindicações que contribuíram para impulsionar o movimento pela modernização do ensino superior no Brasil, que atingiu seu auge com a criação da Universidade de Brasília (UnB). A Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, instituiu a UnB, vista como a mais moderna universidade do Brasil, nesta época, constituiu-se marco histórico das instituições universitárias.

As políticas adotadas no período trouxeram crescimento econômico, porém, na década de 1960, cresceram muito a dívida externa e a inflação brasileira, e o governo do Presidente Jânio Quadros entrou em crise. Logo em seguida, assumiu o Governo o Presidente João Goulart. Este, com dificuldade para governar, favoreceu a instituição de um Golpe Militar que, em virtude do descontentamento da população brasileira, das dificuldades econômicas, dos movimentos populares, das greves movidas pelas representações sindicais das indústrias, entre outros fatores, em 1964, instituiu o militarismo como forma de governo no Brasil.

Consideramos importante, mesmo que breve, descrever o contexto de criação das universidades e faculdades brasileiras, atreladas aos movimentos políticos, econômicos e culturais, ocorridas nos anos 1940-1960 que, evidentemente, estabeleceram modelos de formação dos profissionais de nível superior para ocupar funções neste emaranhado de acontecimentos no Brasil. A seguir, abordaremos a história da IES de Campo Mourão como parte do contexto político e econômico brasileiro.

3.2 O SONHO DE CRIAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR EM CAMPO MOURÃO: OS MOVIMENTOS POLÍTICOS DE CONSTITUIÇÃO DA FACILCAM ÀS MUDANÇAS IDENTITÁRIAS PARA UNIVERSIDADE

Nas festividades do 20º ano de fundação e emancipação política e administrativa do Município de Campo Mourão, ocorrida em 10 de outubro de 1967, houve o lançamento de uma publicação com o título de “Revista Campo Mourão”, elaborada e impressa por uma

Gráfica, denominada de São José, de propriedade e direção do Sr. Arthur Tramuja Filho. A revista era de cunho comemorativo e apresenta, em suas páginas iniciais, os nomes dos colaboradores, do supervisor e dos responsáveis pela impressão gráfica. O objetivo foi “reproduzir em suas folhas a história e um retrato” (TRAMUJAS FILHO, 1967, p. 01) dos progressos conquistados durante os vinte anos de fundação do Município de Campo Mourão, no Estado do Paraná. Esta publicação foi direcionada aos leitores constituídos por autoridades, empresários e funcionários das indústrias e do comércio, e para a população em geral.

Entre as várias mensagens de autoridades, encontra-se a do Governador do Estado do Paraná, Paulo Pimentel, do Senador e, também, representante do Estado, Ney Braga, do Deputado Estadual representante da região, Armando Queiroz de Moraes, do Bispo Diocesano, Dom Eliseu Simões Mendes, e do Prefeito Municipal, Rosalino Salvadori. Todos, imbuídos de ideais progressistas/desenvolvimentistas, exaltaram, por meio de mensagens documentais publicadas na revista, a prosperidade política, econômica e social, e desejaram a projeção da cidade no Estado e no Brasil.

Dentre as mensagens, consta a do Deputado Estadual que faz, com eloquência, a alusão a “convênios firmados com o Estado para a construção de dezenas de escolas rurais”, a nomeação de “140 professores primários” (MORAIS, 1967, p. 08), a efetivação da construção de um grupo escolar com seis salas de aulas, e outro, em um Distrito, com quatro salas de aulas, a retomada das obras de um Colégio Estadual, a criação do curso colegial e a oficialização do colégio comercial. Escreve, também, que a próxima meta seria a “criação de uma faculdade de filosofia” (MORAIS, 1967, p. 08).

Essa informação é importante para o estudo de caso de nossa pesquisa, por encontrarmos, nela, a intenção de se criar uma instituição que ofertaria cursos de nível superior na área das Ciências Humanas, atrelada à ideia de progresso e desenvolvimento do Município e do Estado. Podemos, também, entender que, do ponto de vista político, o embrião que resultaria na atual Fecilcam/Unespar-CM foi concebido em 1967.

A relação progressista/desenvolvimentista, descritas nas mensagens das autoridades políticas e religiosas, expressam o momento político e a ideologia posta pelo governo militar brasileiro, como pode ser observado na missiva do Senador, enviada ao Prefeito Municipal da época, quando saúda o povo mourãoense:

Campo Mourão reflete bem a pujança e o desenvolvimento do Paraná. O trabalho de sua valorosa gente, voltada sempre para os interesses do Estado e da coletividade, fez de sua cidade, de nossa cidade, justo motivo de orgulho para os paranaenses. Parcela atuante do progresso estadual, Campo Mourão, em apenas duas décadas, apresenta já os radiantes contornos de um extraordinário futuro (BRAGA, 1967, p. 10).

Novamente, em outra mensagem endereçada aos leitores da Revista, um dos editores também exalta a história do município como uma unidade administrativa do país, cuja condição foi adquirida em 1947. Relembra como os bandeirantes, vindos dos planaltos de Piratininga, trouxeram a bandeira da nacionalidade a Campo Mourão, abrindo picadas e fortificações que levantaram os primeiros povoados com o “[...] generoso sangue lusitano, temperado nas epopeias da conquista dos mares e dos continentes”(CASTELLI, 1967, p.12). Complementando os argumentos da mensagem, assim escreve:

Hoje na trepidação do mundo contemporâneo, a cidade desponta como expoente de primeira grandeza no ritmo de desenvolvimento econômico da nação, agradecendo a posição geográfica privilegiada, a fecundidade de seu solo e o trabalho perseverante de seu povo. (CASTELLI, 1967, p. 12).

Em um artigo, com o título “Campo Mourão – Seus Aspectos no Decorrer dos Tempos”, o autor enfatizou como característica de desenvolvimento do município o ensino ministrado até o grau médio e as “boas possibilidades para entrar para o ciclo superior” (MACIEL, 1967, p. 27), com a instalação de uma faculdade de filosofia e o início de seu funcionamento no ano seguinte. Assim, descreve a situação da estrutura de ensino na época:

[...] atualmente, vários grupos escolares, municipais e estaduais e particulares, colégios e escolinhas espalhadas pelo município, permitem o atendimento completo de toda a população infantil em idade escolar primária, podendo posteriormente os alunos escolher para prosseguimento dos estudos, vários estabelecimentos do 1º e 2º ciclo ginásial, que lhes abrirão um vasto campo no setor estudantil. (MACIEL, 1967, p. 27).

A educação escolar, aqui, é vista como sinônimo de progresso e desenvolvimento. Há um otimismo sobre as questões da educação como requisito importante para a fixação da população laboriosa, com condições de promover um bom ambiente social, bem como o seu desenvolvimento comercial e industrial. A exaltação da educação, enquanto aspecto

importante para a continuidade do desenvolvimento não somente do município como também da região, é evidenciada como parte de investimentos nas políticas públicas que se firmavam com a implantação de setores de serviços nas áreas de saúde médica hospitalar, farmacêutica, odontológica, laboratorial, e a criação de um distrito sanitário que promoveu a interiorização da saúde pública do Estado do Paraná, direcionado ao atendimento à demanda populacional.

O progresso é demonstrado por Maciel (1967, p. 30), ao afirmar que “[...] há a necessidade de inversão de capitais para o descobrimento de novas atividades produtivas [...]”, que deem sustentação ao processo de industrialização, uma vez que já existem setores técnicos importantes, como: de construção, engenharia, contabilidade, advocacia, oficinas, bem como o setor de lazer, com diversões públicas, esportes diversos, comunicações viárias, corporação policial, departamento de trânsito, polícia rodoviária, repartições fiscais, estadual e federal, e muitas outras administrativas também do Estado e da União.

Em relação ao comércio, caracterizava-o como ativo e poderoso, constituído de grandes empresas que operavam e exploravam variados ramos. Havia rede bancária em operação financeira, compradores de produtos regionais, tais como algodão, madeira, café, suínos e gado escoados pelos transportes de cargas. Havia transportes coletivos, cartórios, tabelionatos, templos de vários credos, granjas, sítios, chácaras, fazendas agropastoris e indústrias primárias de olaria e serrarias.

Em relação à religião, evidencia-se a Cúria Diocesana, com predominância da evangelização católica e a prestação de serviços de assistência social e educacional. No artigo “Povo, Professores e Alunos Saudaram Independência” (TRAMUJAS FILHO, p. 49), consta a participação em desfile comemorativo de professores/as municipais, alunos/as de dois grupos escolares municipais, uma escola primária adventista, uma primária luterana, um instituto e um colégio, ambos católicos, um colégio estadual, uma escola normal de grau ginasial e uma escola normal secundária voltada para a formação de professores/as.

A chuva que desabou durante grande parte do desfile não impediu que a massa humana presente assistisse todo o cortejo até o seu final. No Palanque as autoridades, assistiam também embevecidas, no que era acompanhada pelos pais dos alunos que desfilavam. Cada escola, cada pelotão que desfilava debaixo da chuva era um esplendor de galhardia e

civismo. Poucas cidades poderão se ufanar de tanto patriotismo. (TRAMUJAS FILHO, 1967, p. 49).

Como vemos, o autor do texto retratou este momento como sendo de extremo civismo e patriotismo demonstrado pela juventude estudantil. Embora os tempos e espaços tenham se transformado, o sonho da faculdade continuaria, até que, num movimento maior do Município de Campo Mourão junto com os municípios da região, as representações políticas do Estado, a população jovem dos estudantes e a população em geral, conseguiram, enfim, criar, em 1972, a Instituição de Ensino Superior.

Os mourãoenses sonhavam com a primeira faculdade de Campo Mourão, como vimos, desde 1964, período bem anterior à inauguração da Facilcam, em 1972. O projeto de lei para criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em Campo Mourão foi apresentado pelo deputado Armando Queiroz de Moraes, líder do PDC na Assembleia Legislativa. Armando destacou, em seu projeto, a importância de um curso superior em Campo Mourão, cidade sede de três comarcas do Estado; e por não haver qualquer curso superior na região que atendesse aos mais de 250 mil habitantes.

Mesmo com bons argumentos, no entanto, o referido projeto apresentado na Câmara Estadual do Paraná não obteve nenhum resultado. Somente em 1967, em meio a avanços e retrocessos, reiniciou-se a luta em prol de uma faculdade mourãoense, ano em que o prefeito municipal, Rosalino Mansuetto Salvadori, enviou um projeto à Câmara de Vereadores de Campo Mourão, para apreciação e aprovação da criação da Fundação Educacional de Campo Mourão – FECM, para representar o legislativo, nesse processo da proposição de instituição de ensino superior. “Após a apreciação, os vereadores transformaram o projeto na Lei nº 23. Esta foi sancionada em 14 de agosto de 1967” (GÓIS, 2012, p. 85). A seguir, nomearam um Conselho Diretor para acompanhar a elaboração e encaminhamento do processo de instalação da IES junto ao Conselho Estadual de Educação do Paraná. Foram enviados relatórios descrevendo a situação socioeducacional e o desenvolvimento socioeconômico do Município e da Região.

Relatou-se, também, a composição da população, no que tangia as atividades econômicas, bem como uma projeção provável para o futuro, assim como uma localização geográfica do município e de sua posição no sistema viário regional e respectivos serviços de atendimento e transporte. Quanto aos aspectos geo-educacionais: no processo, detalharam-se as condições estruturais e físicas de tudo o que se referia à educação, desde as condições materiais até o número de professores e colégios que formavam o sistema escolar de Campo Mourão, tanto na

área pública quanto na particular, passando pela remuneração percebida pelos professores e chegando ao número de estudantes atendidos na região toda. (GÓIS, 2012, p. 85).

Foi anexado, ainda, o projeto estrutural do Colégio Santa Cruz (atual Colégio Vicentino Santa Cruz), local em que se pretendia funcionar a futura faculdade em Campo Mourão. Entre esses documentos, anexou-se, também, a descrição de todos os livros e volumes de todo o acervo bibliográfico da cidade, que contemplava todas as áreas do conhecimento. No entanto, após analisar o processo, o Conselho Estadual de Educação não aprovou a instalação de uma faculdade em Campo Mourão. Como podemos observar no Parecer nº 37/67, em seu artigo 7.7:

[...] Não é oportuna a criação da nova Faculdade, nem conveniente a estrutura dos cursos apresentada, nem viável nas condições do Processo. Há, porém, condições que se fazem necessárias, na região, uma Faculdade para formação do Professor de Ensino Médio. O meio não apresenta, no momento, as condições materiais e culturais indispensáveis à sua implantação e funcionamento em níveis razoáveis. Entretanto, criadas tais condições pelo esforço da comunidade e sanadas as deficiências do Processo, somos de parecer que podem os interessados voltar, oportunamente, a ouvir este Conselho. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, *apud* GÓIS, 2012, p. 86).

Embora o Parecer tenha sido desfavorável à criação da IES, os passos para a estruturação de uma faculdade mourãoense prosseguiram. O anseio de tornar real o sonho da população continuou com o Prefeito Augustinho Vecchi que, seguindo as orientações do Conselho Estadual de Educação, readequou o processo e o reenviou. E, para a satisfação dos habitantes da cidade de Campo Mourão, a instalação da faculdade foi aprovada, por meio do Parecer 47/69 em seus artigos,

4 – Desta maneira, ficou delineada a política deste Conselho no sentido de, cumpridas as exigências mínimas requeridas no tocante à capacidade financeira da mantenedora, prédios, instalações, corpo docente e condições do meio, emitir parecer favorável ao encaminhamento de solicitação de autorização de funcionamento com base na necessidade da região no que respeita a carência de profissionais de nível superior e da instituição para a promoção dos recursos humanos da mesma.

5 – Ora, Campo Mourão, *mutatis-mutandis*, apresenta as mesmas condições, sendo, ainda, ali, muito mais grave a carência de professores licenciados e de um estabelecimento de ensino que concorra para a elevação cultural desta região nova do Paraná que, entretanto, do ponto de vista econômico, constitui já um dos seus sustentáculos.

6 – Em consequência, somos de parecer que se deva acolher a nova petição apresentada em favor da criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em Campo Mourão, emitindo Parecer Técnico favorável à mesma. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, *apud* GÓIS, 2012, p. 86).

Inicia-se, então, o processo de construção identitária da Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão – Facilcam, uma identidade que se concretiza em 24 de agosto de 1972. Em 04 de setembro, do mesmo ano, foi criada uma entidade de direito privado denominada Fundação de Ensino Superior de Campo Mourão (Fundescam) para assumir o fórum legal de mantenedora da Facilcam, a partir da tomada de posse dos membros do Conselho constituído por representantes de entidades da comunidade (DP, 2007).

Os três primeiros cursos: Estudos Sociais, Letras e Pedagogia foram iniciados em 03 de junho de 1974 e reconhecidos em 14 de outubro de 1976. Esses cursos, autorizados pelo Parecer nº 1.013, de 24 de abril de 1974, e pelo Decreto Federal nº 73.982/74, eram de licenciatura curta. Verificamos que, em 15 de fevereiro de 1974, para atender às demandas sociais, foi solicitada a implantação dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas.

Resultante dos movimentos das representações políticas e sociais, tanto do Município de Campo Mourão, como da Região e do Estado do Paraná, a Lei Municipal nº 262/72 foi alterada pela Lei Municipal número nº 191 de 24 de abril de 1978, com vistas à proposição de um projeto de estadualização, que transformaria a Faculdade em uma Instituição Estadual de Ensino Superior (IES). Após longo processo de tramitação nos órgãos competentes, do ponto de vista legal, foi regulamentada pelo Decreto nº 398/78, que foi colocado em prática somente em 1986.

Da sua criação até o ano de 1979, a IES contava apenas com três cursos em funcionamento: Pedagogia, Estudos Sociais e Letras, quando, em 1979, conquistou mais três: Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Administração. Até 1982, a IES ofertava somente licenciaturas de curta duração, quando, a partir de 1983, teve início a oferta dos cursos em forma de Licenciatura Plena, construindo uma nova identidade para o Curso de Pedagogia. Em 17 de fevereiro de 1983, o Curso de Estudos Sociais foi transformado em curso de Geografia. Nesse momento histórico, a formação de pedagogos/as centrou-se nas habilitações de Administração Escolar e Orientação Educacional. Os alunos do Curso de Pedagogia passam a construir, no próprio processo de formação inicial, a identidade de especialistas para atuarem nos espaços educativos escolares.

Em relação às mudanças institucionais, verificamos que, até 1986, a Facilcam foi mantida pela Fundescam e a complementação de mensalidades pagas pelos/as acadêmicos/as. Contudo, por meio da Lei 8.645, de 15 de janeiro de 1987, e da sua regulamentação, em 27 de abril de 1987, pelo governo do Estado do Paraná, a Facilcam foi transformada em Fecilcam, ou seja, em uma Faculdade Estadual de Ensino Superior isolada. Houve um movimento em prol da estadualização da IES e, como resultado, a proposição em forma de projeto de lei de autoria do Deputado Estadual Rubens Bueno, endereçado ao governo do Estado do Paraná, que validou a transformação da Facilcam em uma entidade estadual de ensino superior. A Facilcam passou a ser denominada Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – Fecilcam, assumindo outra identidade institucional.

Em relação ao quadro de pessoal, no período de 1989, o Departamento de Pedagogia contava com dezenove professores (quatorze efetivos e cinco temporários), três mestres, três doutorandos, dois mestrados e onze especialistas, concentrados no trabalho de ensino no Curso de Pedagogia que estava organizado em forma de habilitações para formar o profissional especialista Pedagogo Orientador Educacional e Administrador Escolar, como já afirmamos anteriormente. Oferecia, ainda, cursos de pós-graduação “*Latu Sensu*” nas áreas de: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Educação Infantil e Séries Iniciais, Educação Física na Educação Básica, Educação Especial, Psicopedagogia e Metodologia de Ensino.

Ainda no ano de 1989, a instituição passou por reformulações que abrangeram todas as licenciaturas, e as matrizes curriculares foram alteradas. Depois, um Parecer de nº 271 de 10 de novembro de 1993 determinou, aos Cursos de Pedagogia, supressão da disciplina de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) e a inclusão da disciplina de Ciência Política. Contudo, no quadro de professores da instituição, não houve nenhum que obtivesse autorização para assumi-la. Em 1995, a Matriz Curricular é modificada novamente. A disciplina de Ciência Política, Relações Humanas e Literatura Infanto-Juvenil foram suprimidas, visto que os seus conteúdos estariam contemplados em Economia da Educação, Psicologia e Didática.

Suprimindo as disciplinas nominadas, seria possível aumentar a carga horária dos Estágios, da Metodologia e Prática de Ensino em ambas habilitações. Como a grade em execução seria a mesma da Pedagogia Magistério, o acréscimo da carga horária da Metodologia e Prática de Ensino, permitiria, de acordo com a Lei, o registro das matérias

pedagógicas, já que todas elas são contempladas no curso com a carga horária necessária para tal fim. (DP. PPP, 2007, p. 3)

Importante reafirmar que, desde a modificação de licenciatura curta para a licenciatura plena, até os anos 1990, o Curso de Pedagogia ofertava semestralmente 40 vagas noturnas e, no final do 2º ano, o/a aluno/a em processo de formação inicial teria que optar por uma das habilitações oferecidas. O curso mantinha uma base comum até o 4º semestre e, ao seu final, a turma se subdividia nas habilitações. A partir dos anos 1990, o curso perdeu a identidade de semestral para assumir a característica de anual, com oferta de 40 vagas noturnas e 40 vagas diurnas. O Curso de Pedagogia no horário diurno oferecia apenas a habilitação de Orientação Educacional. Os candidatos ao curso passaram a fazer a opção para uma das habilitações já no momento de inscrição para o processo de seleção por meio do exame vestibular.

Desta forma, o Curso de Pedagogia, visando adequação às proposições legais, às necessidades apresentadas pelo contexto histórico daquele dado período e às demandas da sociedade para a educação básica, impactaram a formação inicial profissional do/a pedagogo/a que levou a modificações, inclusive, da sua identidade de especialista para, também, a de formação de educadores para a carreira de docência no ensino de 2º grau profissionalizante na modalidade Magistério. As formulações identificaram a formatação de um Curso de Pedagogia com identidade tecnicista. Sobre esta identidade, podemos afirmar, com base nas discussões de Brzezinski (2011), que foi nesta época, ainda sob a égide das legislações: LDBEN nº 4.024/61; Lei nº 5.540/68 da Reforma Universitária e a Lei Complementar de LDBEN nº 5.692/71, que ocorreram, primeiro, a criação da Facilcam e, posteriormente, a sua transformação em Fecilcam, construindo outra identidade institucional.

Como parte do processo de formulação, de adequações dos cursos e mudanças de matrizes curriculares, ainda nos de 1995, ocorreram as mudanças na forma de organização dos cursos por departamento. Nesse sentido, o Departamento de Educação, composto pelos docentes dos cursos de Pedagogia, Letras e Geografia, em razão da fragmentação estrutural ocorrida, tiveram que se reorganizarem em departamentos distintos, assumindo a configuração de Departamento de Pedagogia, Departamento de Letras e Departamento de Geografia. Nessa época, a instituição ofertava seis cursos noturnos: Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Geografia, Letras e Pedagogia.

Entre 1993 e 1994, o projeto denominado Universidade 2000 passou a ser discutido e reivindicado pela comunidade organizada por meio de representações no âmbito da área geoeeducacional. A Fecilcam desenvolveu um processo intensivo de recuperação de seu espaço e de sua condição de única Instituição de Ensino Superior Pública do Estado do Paraná, com área geoeeducacional que congregava, nessa mesma época, vinte e cinco municípios da região. De tal modo que, em parceria com as instituições da região de Campo Mourão - Comcam, Acamdoze, Acicam, Amicrocam, CDL, Associação de Bairros, Fiep, Senac, Sebrae, Opecam e Diocese – encaminharam ao governo do Estado “[...] um Plano Estratégico, avançado rumo à Universidade, no qual constavam: incentivo à realização do eixo ensino-pesquisa-extensão, congressos regionais, estaduais, nacionais e eventos de natureza científico e similares; busca de novos cursos; qualificação técnico-científica dos docentes e funcionários da FECILCAM”. (Unespar, 2011, p. 8).

Após análise dos documentos enviados e recebidos pelos órgãos competentes do estado, uma contraproposta do governo foi elaborada e defendida. O principal destaque do documento concentrava a proposição de reunir as faculdades isoladas do Estado do Paraná em uma única universidade com característica multicampi. Depois de muitos embates políticos, econômicos e ideológicos, este projeto também não vingou.

Em junho de 1997, a Fecilcam, ainda mobilizada por um projeto de universidade, promoveu seminários e debates envolvendo estudantes, professores/as, funcionários/as e lideranças da comunidade, que resultaram na elaboração do 1º Plano de Desenvolvimento Institucional da instituição e definiu várias estratégias e metas para a nova gestão, inclusive, novos cursos e o estímulo à pesquisa e à construção do campus. Em março de 1998, o documento “CAMPUS – Espaço do Futuro” foi entregue ao Governador Doutor Jaime Lerner, que reivindicava a transformação da Fecilcam em Universidade. Em 31 de agosto de 1998, foi aprovado no Conselho Departamental da Fecilcam o documento “FECILCAM – Universidade do Futuro”.

No ano de 1998, a Fecilcam ofertou o curso de Matemática e Engenharia de Produção Agroindustrial e, em 2000, a faculdade passou a oferecer o curso de Turismo e Meio Ambiente. Ainda em 2000, a faculdade inicia nova caminhada em busca da consolidação de uma universidade para a região de Campo Mourão. O sonho, nesse momento, é de caráter identitário institucional, de passar de Fecilcam à Unescam – Universidade Estadual de Campo Mourão.

Desde a elaboração dos referidos documentos, as ideias apresentadas neles criaram novas dimensões, mas os pressupostos básicos continuaram os mesmos e a eles somaram a concepção básica sobre a Fecilcam e sobre a Autonomia Universitária. Em 1999, o Deputado Estadual Anibal Khury, por solicitação do Prefeito Tauillo Tezelli, apresentou, na Assembleia Legislativa do Paraná, o projeto de transformação da Fecilcam na Universidade Estadual da Comunidade dos Municípios da Região de Campo Mourão - Unescam. Por questões políticas de governo o projeto foi vetado, embora tenha sido aprovado na Assembleia Legislativa. E mesmo, não aceitando as proposições da Fecilcam, verificamos que o sonho de universidade não capitulou, como evidenciamos nos fragmentos do texto a seguir:

A esperança e a determinação são as marcas da FECILCAM e das lideranças regionais. O sonho da universidade atinge novas dimensões em 2001 e começa a nascer a UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR e a transformação da FECILCAM em um dos campi avançados da UNESPAR. Um campus universitário com Autonomia Didático-Científica, Administração e de Gestão Financeira e Patrimonial que poderá avançar na implantação de novos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, é a grande meta da Instituição (GTR-PDI-UNESPAR, 2011, p. 12).

Resultante de processos ininterruptos de busca de ampliação da sua identidade institucional, finalmente, a Fecilcam se consolidou, em 2013, como Universidade pública de característica multicampi, assumindo a nova identidade: Universidade Estadual do Paraná/Campus de Campo Mourão, que passa, agora, por revisão da organização institucional de seus cursos de graduação, de pós-graduação “*latu Sensu*” e a implantação de cursos “*Strictu Sensu*” em nível de mestrado. Além destes, há proposição de reorganização dos projetos de pesquisas, de extensão e de programas específicos que envolvem as comunidades, visando à otimização do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Analisando os conteúdos dos documentos institucionais, é possível, com base neles, inferirmos que a Universidade Estadual do Paraná-Campus de Campo Mourão, recém-constituída, apresenta elementos das políticas educacionais e de princípios democráticos de gestão participativa que visibilizam a construção de uma Identidade Institucional Prospectiva. Sua meta é avançar na ampliação da área de ensino, por meio da implantação de novos cursos de graduação, pós-graduação – “*Latu Sensu*” e “*Stricto Sensu*” de mestrados e doutorados e expansão da área de extensão.

A Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (Fecilcam), com outras Faculdades Estaduais do interior do Estado do Paraná, passaram pelo processo de constituição e estruturação em Universidade. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2012-2016), documento de caráter preliminar da transição de integração das faculdades isoladas em uma Universidade, planejado para o quadriênio 2012/2016, encontra-se em tramitação na Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (Seti). Nele estão detalhadas todas as definições da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) que congrega oito Faculdades denominadas de “isoladas”. O documento apresenta como missão a geração e difusão de conhecimentos científicos, assim como “artístico-cultural, tecnológico e a inovação, nas diferentes áreas do saber, para a promoção da cidadania, da democracia, da diversidade cultural e do desenvolvimento humano e sustentável, em nível local e regional, estadual e nacional e internacional” (GTR-PDI-UNESPAR, 2011, p. 31), e, como prioridade acadêmica, determina ações para:

- a) Reformulação do Projeto Político-Pedagógico de cada campus para a devida adequação à realidade de Universidade;
- b) Discussão e reformulação curricular de todos os cursos, para atender as novas orientações acadêmicas e pedagógicas;
- c) Implantação de um sistema de avaliação institucional que integre toda a Universidade (GTR-PDI-UNESPAR, 2011, p. 31).

Para estruturação administrativo-pedagógicas, definiu que:

[...] os cursos de graduação atualmente ofertados pela UNESPAR fossem agrupados em áreas do conhecimento tendo como referência a classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq: Artes, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e da Educação, Ciências da Saúde e Ciências Exatas e Biológicas, com adequações ao processo administrativo de cada *campus*. (GTR-PDI-UNESPAR, 2011, p.34).

No que se refere à institucionalização, defende que:

[...] a política de responsabilidade social na UNESPAR perpassa o conceito de instituição pública, gratuita e de qualidade, cuja **identidade** se caracteriza pelo compromisso social, os valores de liberdade, justiça social, cidadania, educação, responsabilidade, integração, pluralidade e ética. Nessa perspectiva a UNESPAR busca um planejamento de ações com vistas à promoção da inclusão social, desenvolvimento humano, social e integral, desenvolvimento econômico, respeito ao meio ambiente e à cultura. (GTR-PDI-UNESPAR, 2011, p. 43). (Grifo nosso).

É nesse processo de construção de identidades institucionais que a Fecilcam/Unespar-CM oferta cursos de ensino superior nas áreas do conhecimento de Administração de Empresas, Engenharia de Produção Agroindustrial, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Turismo e Meio Ambiente, Educação Matemática, Letras, Geografia, História e Pedagogia. Para o novo formato institucional, desconstruíram-se os antigos departamentos estruturados por cursos, para a configuração de centros por áreas do conhecimento. Criou-se, então, o Centro de Ciências Humanas e da educação – estruturado por Colegiados de Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Geografia, Educação Matemática, Letras e História – e o Centro de Ciências Sociais Aplicadas – estruturado por Colegiados de Cursos de Engenharia de Produção Agroindustrial, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Administração de Empresas e de Turismo e Meio Ambiente. Criou-se, também, Divisão de Ensino, Divisão de Graduação, Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação e Divisão de Extensão e Cultura.

A nova configuração de identidade institucional em construção, por meio do processo de constituição da Universidade - Unespar, deflagra a necessidade de repensar a (re)estruturação e a (re)organização, tanto do ponto de vista administrativo como do ensino, pesquisa e extensão. A Universidade Estadual do Paraná assume a característica multicampi, assim, todos os cursos por ela ofertados, necessariamente, terão que se repensarem e se reorganizarem – o Projeto Político Pedagógico de cada curso de graduação deverá ser reformulado para adequação à nova realidade de universidade. Desta forma, para continuidade dos propósitos de nossa pesquisa, apresentamos alguns elementos que possibilitarão compreender o Curso de Pedagogia, a formação inicial do pedagogo e a construção de categorias de análise dos documentos da Fecilcam/Unespar-CM.

3.3 PROCESSO HISTÓRICO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: AS DEFINIÇÕES DE MATRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DA FECILCAM/UNESPAR-CM

Em 1989, como já adiantamos, a instituição passou por reformulações e, após muitas reflexões em grupos de estudos, com participação de docentes e alunos/as, as matrizes curriculares foram alteradas para serem adequadas às necessidades educativas

daquele período. Como anunciamos na seção anterior, a organização departamental também passou por alterações. O que era um Departamento de Educação, composto por docentes dos Cursos de Pedagogia, Letras e Geografia, desmembrou-se e formou-se o Departamento de Pedagogia, o Departamento de Letras e o Departamento de Geografia (DP.PPP, 2007).

Ainda nessa época, a instituição ofertava seis cursos noturnos: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Geografia, Letras e Pedagogia. Após 1990, o Curso de Pedagogia passou a ser ofertado também no período diurno. Neste período, o Curso de Pedagogia oferecia apenas habilitação em Orientação Educacional e, no período noturno, duas habilitações: Orientação Educacional e Administração Escolar. Quanto à carga horária do Curso de Pedagogia, perfazia 2.400 horas, com integralização de quatro anos e, no máximo, sete anos para a conclusão. O/A acadêmico/a deveria cursar 60 horas/aulas em Prática de Educação Física e Desportos.

As últimas alterações no Curso de Pedagogia, como vimos, foram praticadas em 1995, mas com o advento da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, novas mudanças foram provocadas para a formação do Pedagogo. Em seu artigo 64, define uma (re)organização do Curso de Pedagogia e propõe um currículo que forme o/a profissional para a organização do trabalho educativo que, além de desenvolver ações docentes, deve ser preparado/a como profissional “[...] de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para atuar na Educação Básica” (BRASIL, 2006, p.1).

Desse modo, teve início a formulação da Matriz Curricular apresentada no Projeto Político Pedagógico de 1998. Este, por sua vez, necessitou de vasta discussão entre os/as educadores/as do Curso de Pedagogia em relação à função do/a pedagogo/a. A proposta para a formação do/a pedagogo/a docente tinha por escopo resgatar o trabalho pedagógico na formação docente para a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Alfabetização de Jovens e Adultos, Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e do/a Pedagogo/a para Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar. Por meio disso, propunha-se que a base curricular trabalhasse na perspectiva das inter-relações existentes entre diversos papéis sociais do/a educador/a, na ação e na reflexão, e na prática das decisões coletivas para a formulação da gestão democrática, com a participação de docentes, alunos/as, funcionários/as e comunidade. Considerando, assim, “[...] a formação integral do sujeito [...]” (DP, 2007, p. 6).

O curso passou a oferecer disciplinas relacionadas às questões específicas de Educação Especial, objetivando a efetivação da proposta de inclusão dos/as alunos/as com necessidades especiais no Ensino Regular. A formação profissional para a Educação Especial seria efetivada em cursos de pós-graduação.

Avançando na história da construção do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, verificamos que, em 2003, a carga horária do Curso foi revisada. Isto se deu em decorrência das exigências legais postas pelos documentos oficiais: Documento Norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia; de Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia e da Comissão de Especialistas de Formação de Professores do MEC, datado de fevereiro de 2001; do Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 28/2001 e das Resoluções CNE/CP nº 01 e CNE/CP nº 02, de fevereiro de 2002.

Dessa forma, a partir de 2004, a carga horária do Curso foi atualizada para 3.246 horas, para atender às orientações das Resoluções – CNE/CP - nº 01 e nº 02/2002. O curso foi reconhecido pelo Decreto nº 3.089 de 02/06/2004. Em 2006, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura - Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 -, houve necessidade de algumas adequações. Um novo Projeto Político Pedagógico para o Curso de Pedagogia foi elaborado e colocado em prática no ano de 2007.

Com as mudanças do perfil do/a aluno/a de pedagogia, um novo projeto para atingir esta nova característica foi formulado, conforme afirmado anteriormente. A partir do momento em que os/as professores/as deste curso buscaram aperfeiçoamento para melhor qualificação, tornou-se possível um curso que integrasse o trabalho pedagógico num processo interdisciplinar. Buscou-se a construção do sujeito e a reflexão sobre o trabalho do educador e a construção da cidadania. Este processo de discussão:

[...] teve início com a primeira turma de licenciatura plena, com 110 alunos, tida pelos professores como uma turma contestadora e exigente e que possuía a inquietação que toma conta da juventude criada no regime militar, e que começava naquele momento a vivenciar um tempo diferente, com acesso a novas e interessantes informações para os sujeitos alienados das regiões interioranas (DP, 2007, p. 8).

As novas turmas exigiam transformações em todos os sentidos, inclusive, no que se referia à identidade do Curso de Pedagogia e do/a profissional pedagogo/a por ele

formado/a. Os/As professores/as, como integrantes e protagonistas deste contexto, despertaram para a ampliação dos seus interesses e preocupações com a formação de seus/as educandos/as no processo inicial de formação profissional no ensino superior. Os/As educadores/as e os/as alunos/as eram pessoas com maior liberdade para traduzir em palavras e pensamentos as leituras que cresciam em quantidade e qualidade. Uma vez que os sujeitos demonstravam vivenciar um processo de transformação, haveria que acompanhá-los/as em sua prática profissional cotidiana, pois toda prática pedagógica tem em si os referenciais daquele que o executa.

Quando a sala de aula é objetivo de pesquisa do/a educador/a em ação, “[...] as transformações ocorrem com maior facilidade, a pesquisa engendra possibilidades de ampliação da visão de mundo, inserindo o/a professor/a pesquisador/a na totalidade da problemática educacional extrapolando as paredes de sua sala de aula e os muros de sua escola [...]” (DP, 2007, p. 11).

Imbuídos/as nessas reflexões, os/as docentes do Curso de Pedagogia distribuíram as atividades práticas em todos os anos. Pelo relato encontrado nos documentos institucionais, os/as alunos/as do período noturno tiveram dificuldade em desenvolver atividades fora da instituição devido à atividade de trabalho durante o dia. Preocupados/as com a formação integral dos/as futuros/as educadores/as, os/as professores/as distribuíram os conteúdos de forma que eles tivessem acesso às escolas por meio de projetos, desde o início de sua formação. Deste modo, é possível afirmar que o Curso estaria voltado aos interesses das maiorias e forneceria respostas atualizadas para questões emergentes da coletividade, ou seja, atingiria às necessidades demandadas da sociedade, criando outras formas de se pensar e se atuar no mundo.

Em sua proposta metodológica, o Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM permeia o ensino e a extensão, outorgando-lhes o trabalho educativo. Em sua Matriz Curricular e proposta de curso, verificamos elementos que identificam, de forma implícita, concepções de identidades do Curso de Pedagogia, como proposições de construção de identidades do/a profissional em processo de formação. Estas concepções de identidades serão abordadas e analisadas no quinto capítulo de nosso estudo.

3.3.1 Projeto Político Pedagógico/2007 do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM teve que ser atualizado em 2007, visto que os anteriores, elaborados em 2003 e em 2004, não cumpriam as determinações exigidas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia Licenciatura. Desta forma, fez-se necessária uma adequação, sobretudo curricular, para atender ao prazo de um ano letivo, prosseguido da data de publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, assim como sugere seu artigo 11º:

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretendem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto político pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução. (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2006, p 4)

O novo projeto, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, abrange todos os alunos ingressos no processo de seleção seguinte à sua homologação. Apesar desta especificidade, o MEC deixou a cargo das IES a decisão de inclusão ou não dos/as aluno/as em processo de formação iniciado antes da homologação das DCNP.

A elaboração do PPP/2007 envolveu alunos/as, professores/as e toda a comunidade acadêmica nas discussões, com a finalidade de apresentar soluções para a formação de profissionais, bem como definir a estrutura curricular e nortear as proposições de ensino, pesquisa e extensão, de forma a proporcionar a indissociabilidade entre teoria e prática, com o objetivo de transformar a atual realidade.

Portanto, o PPP/007, após o período de debates, foi elaborado a partir de discussões e reuniões que envolveram professores/as e alunos/as, sobretudo, representantes de colegiados, egressos/as do curso que deram sugestões e ideias para o diagnóstico do curso. Foi apresentado nas salas de aula o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia Licenciatura e o roteiro da estrutura de um PPP, para que todos os envolvidos tivessem elementos teóricos para que participassem do processo de elaboração. Assim, depois das ideias e propostas formuladas pelo coletivo de professores, acadêmicos, representantes de órgãos ligados à educação básica e egressos/as do Curso de Pedagogia, uma comissão constituída para organização e formatação do texto desenvolveu o trabalho de compilação, que foi apresentado a todos e aprovado, em primeira instância, pelos

envolvidos no processo, para, em seguida, ser encaminhado aos trâmites burocráticos da instituição e do sistema educacional.

Com base nas DCNP, o PPP/2007 da Fecilcam/Unespar-CM definiu os objetivos do curso de Pedagogia, apontando sua formação e suas competências no âmbito profissional. Fundamentalmente, defende a tese de que o/a educador/a pedagogo/a é formado/a para a docência ou para atuar como pesquisador/a, e, ainda, participar da elaboração, planejamento, coordenação e execução de projetos que envolvam práticas pedagógicas em ambientes escolares e não escolares. Esse PPP/2007, em conformidade com o que está disposto no artigo 5º das DCNP, recomenda que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- Promover uma educação que vise tornar a sociedade mais justa e para a equidade;
- Atender aos educandos com consciência de seu contexto sociocultural;
- Desenvolver práticas de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento de crianças na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e de jovens e adultos nos demais âmbitos pedagógicos;
- Reconhecer e respeitar as manifestações, emocionais e cognitivas dos alunos, tanto nas suas relações individuais como sociais;
- Promover relações de cooperação entre a comunidade e a escola;
- Identificar problemas socioculturais de maneira investigativa proposital, de forma que possa superar exclusões em decorrência de diferenças culturais, étnico-raciais, religiosas, econômicas, políticas e outras;
- Ter consciência da diversidade, das diferenças ambientais-sociológicas, respeitando os fatores: étnico-raciais, necessidades especiais, gênero, opção sexual e classes sociais;
- Desenvolver trabalhos em equipe, efetuando diálogo com as demais áreas do conhecimento;
- Participar da gestão das instituições, contribuindo com o planejamento, acompanhamento, coordenação, avaliação e elaboração do projeto político pedagógico.

Nessa perspectiva, vemos o conceito de docência como uma prática metódica e intencional que promove o desenvolvimento da aprendizagem, respeita diferenças étnicas e

sociais. O/A formado/a em Pedagogia terá conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ambientais-sociológicos, econômicos, culturais, políticos, psicológicos, linguísticos e sociológicos. Para essas dimensões do conhecimento, conforme as DCNP, o Curso de Pedagogia estrutura-se em núcleos de estudos básicos, como: a diversidade de realidades educacionais e a multiculturalidade da sociedade brasileira; aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional priorizada pela autonomia da instituição; estudos integradores que proporcionarão enriquecimento curricular, realização de seminários, comunicações, práticas que proporcionam vivência nas diversas instâncias educacionais, além de pesquisa, extensão e iniciação científica.

Neste foco, os/as educadores/as da Fecilcam/Unespar-CM, ao elaborarem o PPP/2007, explicitaram, em seus objetivos, os núcleos de estudos básicos, associados à diversificação e à integração dos mesmos. Um dos fatores relevantes dos objetivos é que a instituição busca “[...] desenvolver a pesquisa como eixo norteador do processo de ensino-aprendizagem” (DP, 2007), que compreende a formação do/a educador/a pedagogo/a como investigador/a dos setores educativos nas diversas realidades sociais e considera a teoria e a prática como inseparáveis para a transformação da realidade e dos conhecimentos.

Para atender a esses objetivos, a carga horária total do Curso de Pedagogia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, terá, no mínimo, 3.200 horas, dividida em: 2.800 horas destinadas às atividades formativas; 300 horas aos estágios supervisionados; e 100 horas de atividades teórico-práticas.

O PPP/2007 do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM contempla um total de 3.300 horas, distribuídas em:

- 2.800 horas destinadas para Atividades Formativas (A/F), como de pesquisa, assistências às aulas, visitas as instituições educacionais, consulta à biblioteca e centros de documentação, atividades práticas de diferentes naturezas, entre outras;
- 400 horas destinadas ao Estágio Supervisionado (ES), que propicia experiências aos alunos que fortalecem sua atitude ética, conhecimentos e competências, principalmente na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio, modalidade normal, na Educação Profissional na área de serviço e apoio escolar, na Educação de Jovens e Adultos, na participação em

atividades na gestão, orientação, acompanhamento, planejamento, avaliação de projetos educativos;

- 100 horas de Atividades Teórico-Práticas (ATP) de aprofundamento em uma área específica de interesse do aluno; visa à iniciação científica e à monitoria, que ocorrem durante o curso.

Isso se efetiva por meio de disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teóricas que abordam a introdução e o aprofundamento de teorias pedagógicas, e das diferentes realidades econômicas, políticas e socioculturais que contribuem na gestão e na avaliação de projetos educacionais. A disparidade de realidades educacionais e uma sociedade brasileira fortemente marcada pela multiculturalidade exigem a formação de pedagogos/as para atuar nas diversas instâncias educacionais, bem como na área de pesquisa, extensão e iniciação científica.

Compreendendo a importância de analisar a constituição, a organização, as distinções e a formação das identidades do/a educador/a pedagogo/a, tratamos, no próximo capítulo, as concepções de identidades definidas e defendidas por autores considerados críticos da pós-modernidade, identificados pelas teorias dos Estudos Culturais.

4 ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DO/A EDUCADOR/A PEDAGOGO/A

Consideramos, nesta seção, a constituição das identidades do/a educador/a pedagogo/a. Objetivamos, assim, explicitar o conceito e as distinções dos significados das identidades e sua aplicação na organização do Curso de Pedagogia. Inicialmente, apresentamos discussões gerais sobre identidades e sobre a forma como pode ser conceituada sob algumas perspectivas teóricas. Em seguida, fazemos uma abordagem sobre as identidades na perspectiva teórica por nós adotada.

Realizadas as definições que marcam nossa compreensão sobre identidades, discutimos, ainda, como o processo histórico de mudanças culturais das sociedades afetam os processos identitários. Por fim, destacamos as possíveis influências do contexto social sobre a formação das identidades profissionais do/a educador/a pedagogo/a em formação inicial no Brasil e na Fecilcam/Unespar-CM.

Por se aproximarem da perspectiva teórica por nós adotada, utilizamos como aporte teórico estudos de autores como: Giddens (2002; 2013), Bauman (2003; 2005), Dubar (2005; 2006), Castells (2008), Deschamps e Moliner (2009), Hall (2011) e Silva (2012).

4.1 SIGNIFICADOS DAS IDENTIDADES DOS SUJEITOS DA PÓS-MODERNIDADE: OLHARES QUE SE CRUZAM

Na contemporaneidade, a identidade é percebida e caracterizada por estudiosos, como Hall (2011), Giddens (2002) e Bauman (2005), como instável e desconexa. Para que possamos compreender este movimento, Hall (2011, p. 10) relaciona três concepções sobre identidades. São elas: “[...] a) o sujeito do iluminismo, b) sujeito sociológico, c) sujeito pós-moderno[...]”, e explicita:

[...] o sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação cujo “centro” consistia

num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou idêntico a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. [...] A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele, a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. [...] O sujeito pós-moderno é conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do eu coerente. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (HALL, 2011, p. 10).

A explicação de Stuart Hall auxilia na compreensão da construção das identidades dos sujeitos frente ao papel que exercem na sociedade. O autor argumenta que o sujeito⁶, por vezes dono de uma identidade unificada e estável, passa a possuir uma identidade fragmentada, composta de múltiplas identidades, em busca daquela que melhor o identifica.

Das três identidades apresentadas, verificamos que o PPP/2007 do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM assume a do sujeito pós-moderno crítico. Seria conveniente diferenciar os sujeitos tal como eram e são concebidos. Os discursos relacionados ao Iluminismo, anterior à contemporaneidade, difundiam que o sujeito era constituído por uma única identidade que não se alterava desde o nascimento até a morte. Para Hall (2011), o desenvolvimento científico mundial e as mudanças sociais, econômicas e políticas, iniciadas no século XVI, tornaram-se mais intensas na segunda metade do século XX e culminaram na fragmentação do sujeito atomístico e no descentramento dos sujeitos centrados, composto de várias identidades, algumas vezes, contraditórias ou não resolvidas.

A identidade inteiramente unificada, equilibrada, segura e lógica foi atenuada pela identidade de um sujeito formado por várias identidades que podem não estar, essencialmente, em harmonia uma com as outras, e nem precisam ser coerentes entre si. No interior de cada indivíduo, existem identidades conflitantes que impulsionam, ininterruptamente, “em diferentes momentos”, identidades não unificadas que se deslocam ao redor de “um eu coerente” (HALL, 2011, p. 13).

⁶ Não consideramos as inflexões de gênero nos conceitos de sujeito e de indivíduo, porque, para nós, denotam ambiguidades. Desse modo, mantemos as expressões utilizadas pelos autores.

O reconhecimento dessa característica inconstante das identidades e o estímulo à apresentação das identidades também é constatado por Bauman (2004). De acordo com este autor, à medida que o desenvolvimento da globalização se amplia, gera transformações radicais de comportamento que culminam em consequências imprevisíveis. A instabilidade das identidades em construção, na contemporaneidade, não expõe uma conclusão definitiva sobre nós mesmos e sobre os outros.

As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras inflamadas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente (BAUMAN, 2005, p. 19).

O que difere a identidade, abordada em épocas anteriores, das múltiplas identidades da atualidade está no caráter efêmero das relações, bem como na agilidade com que as mudanças de comportamento e sentimento acontecem. Se, na modernidade, o problema da identidade se refere mais especificamente à como construí-la e mantê-la sólida e estável, na pós-modernidade, devido às relações cada vez mais superficiais, efêmeras, passageiras, flutuantes, fluídas, líquidas entre os sujeitos, o problema da identidade passa a ser, de um lado, o de como evitar a fixação, e, de outro, o de manter vigente as escolhas identitárias (BAUMAN, 2005).

A análise das vicissitudes da noção das identidades permite acercar a construção de identidades do/a educador/a pedagogo/a a partir da relação entre o ambiente e a mudança como movimento inerente, próprio da trajetória do/a educador/a pedagogo/a que não pode permanecer fora das mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais que, por sua vez, colocam em jogo as próprias estruturas que lhe servem de apoio e análise.

Tais afirmações levam a considerar que, quando tratamos das identidades, transitamos em sua multidimensionalidade e complexidade, porque é um termo que engloba o aspecto pessoal, o social e o profissional, dentre outros, e que se apresenta como conjunto de situações que afetam diretamente o modo como cada sujeito é percebido em diferentes ambientes.

Então, presumimos as identidades como aspectos dinâmicos e progressivos, de acordo com as interações em que se envolvem como indivíduos pertencentes a determinado contexto. Conforme citamos: “[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos [...]” (HALL, 2011, p. 13). Por essa razão, exploramos, em primeiro

lugar, a construção do conceito de identidade, bem como a relação do conceito com seus variados matizes, para mostrar os significados que assume; em segundo lugar, expomos algumas explicações sobre sua (con)formação.

Deschamps e Moliner (2009) apresentam proposições para a análise ou compreensão do conceito. Centrados nos estudos psicossociais das identidades, argumentam que há relação entre o individual e o coletivo. Essa noção de identidades apresenta pluralidade de abordagens, de definições e de significações. Contudo, têm presente “[...] um invariante subjacente a todas elas, o postulado de uma dicotomia, mas também de uma complementaridade, entre identidade social e identidade pessoal” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 9).

Esses autores asseveram que, do ponto de vista conceitual, em termos psicossociais, devemos compreender a identidade como “[...] um fenômeno subjetivo e dinâmico, que resulta de uma dupla constatação tanto de semelhanças quanto de diferenças entre o si próprio, os outros e certos grupos” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 9). Essa argumentação possibilita a compreensão de que a “[...] identidade não é, pois, aquilo que se é, mas sim um conjunto de características que se sente ter, que se pensa ter, seja em comum com os membros do grupo – e não de outro – seja de forma individualmente diferenciada” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 9).

Convictos de que há complementaridade na identidade pessoal e na identidade social, estes autores discutem o que denominam de “[...] processos sociocentrados – como a categorização social e os estereótipos sociais – e o que chamam de processos egocentrados – a comparação social e a atribuição de causalidade[...]” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 10). Identificam, ainda, os processos intermediários como atribuição social, que se referem às informações relativas aos indivíduos e consideram o pertencimento desses a diferentes grupos sociais.

Deschamps e Moliner (2009) abordam a noção de representação como forma de conhecimento das semelhanças e das diferenças dos indivíduos que sustentam o sentimento de identidade e, ao mesmo tempo, o cristalizam, para explicarem que as representações dos indivíduos, para si e para os outros, incluem a forma como é sistematicamente expressa nas representações sobre o mundo social mais amplo que os indivíduos e os grupos herdaram ou constroem, referente ao sentido das representações coletivas, das representações sociais e das representações do social.

Os estudos de Deschamps e Moliner (2009) sugerem que a identidade se produz e se manifesta carregada de cultura que é modulada pelas vicissitudes da vida cotidiana e pela inserção social e política dos indivíduos que a assumem e a ostentam. A partir do conjunto de discussões e considerações desses autores, é possível constatar que, contrariamente ao pensamento sociológico, - que afirma que o conceito de identidade na psicologia não apresenta elementos suficientes que permitam adotá-lo como categoria explicativa para os fenômenos observados nas atividades profissionais – a psicologia contribui enormemente para o entendimento da identidade como fenômeno psicossocial que auxilia na compreensão da construção da identidade profissional.

A identidade é uma interpretação subjetiva dos dados sociais, uma tentativa de dar sentido a elementos que, em muitos casos, parecem deslocados da percepção que o indivíduo tem de si. Todavia, consideramos que, ainda que o indivíduo possa se perceber nas identidades mais diversas, apenas algumas identidades são realmente viáveis. A subjetividade do sujeito é capaz de arbitrar entre as diversas opções que recebe da realidade e admite essa arbitragem pelo fato de ser contraditória e não-conclusiva.

Bauman (2005) assegura que a identidade é uma autodeterminação. Nasce a partir do contexto do grupo de ideias em que as certezas dão lugar à fluidez e se referem às comunidades como sendo as entidades que a definem. O autor afirma que, no cenário do mundo moderno, de intensa individualização, os relacionamentos se constituem em bônus ambíguas que variam entre o sonho e o pesadelo, e não há como definir quando um se transforma no outro.

[...] na maior parte do tempo, esses dois avatares coabitam – embora em diferentes níveis de consciência. No líquido cenário da vida moderna, os relacionamentos mais comuns, agudos, perturbadores e profundamente sentidos da ambivalência. E por isso, podemos garantir que se encontram tão firmemente no cerne das atenções dos modernos e líquidos indivíduos-por-decreto, no topo, e no topo de sua agenda existencial (BAUMAN, 2004, p. 8).

Os estudos de Bauman (2004) sobre identidades indicam-nos que o indivíduo está além de qualquer tipo de fenômeno essencial. Esclarece que nada é sólido e garantido, todas as coisas são líquidas e escapam do controle, e que não há uma identidade em si. Em sua opinião, existe apenas uma direção que, embora não signifique um caminho, pode constituir um movimento que está direcionado a algum lugar ou a algo indeterminado. A

identidade não é completa e nem estática, contudo, seu estado de fluidez procura elementos que a possam construir.

Em nossa época líquido-moderna, em que o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sessão de episódios fragilmente conectados. Poucos de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma comunidade de ideias e princípios, sejam genuínas ou supostas, bem-integradas ou efêmeras [...] Poucos de nós, se é que há alguém, são expostos à apenas uma comunidade de ideias e princípios de cada vez, de modo que a maioria tem problemas semelhantes com a questão [...] da coerência daquilo que nos distingue como pessoas, o que quer que seja (BAUMAN, 2005, p. 18).

Na modernidade, tanto as sociedades quanto os indivíduos se encontram fragmentados, desestruturados, perdidos em inúmeras formas de pertencimento que imprimem sentimentos de não pertencimento, porque passam por diversas comunidades provisórias e, por isso, líquidas, que não permitem que as estruturas tenham durabilidade, e novos conteúdos que possibilitem a construção de sólida identidade. O indivíduo habitante do mundo moderno líquido procura, constrói e conserva referências comuns de sua identidade em movimento, e tenta se juntar aos grupos, como no dizer de Bauman (2005, p. 32) “[...] móveis e velozes constroem e tentam ‘manter vivos por um momento, mas não por muito tempo’ [...]” a sua identidade.

Nos estudos de Dubar (2005), percebemos as identidades como decorrência do processo de socialização, conceito que envolve o cruzamento dos processos relacionais. Ou seja, compreende como um sujeito é avaliado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos. E, ainda, biográficos - história, habilidades e projetos do indivíduo. Segundo Dubar (2005, p. 105), “[...] identidade não é nada mais que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

Castells (2008) conceitua as identidades como a possibilidade de atribuição de significados que tem como referência atributos de ordem cultural, os quais são, geralmente, múltiplos e reforçam que as identidades estariam em constante movimento. Entretanto, o autor atenta para que seja estabelecida a diferença entre a identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm denominado de papéis e de conjuntos de papéis.

Papéis [...] são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade. A importância relativa desses papéis no ato de influenciar o comportamento das pessoas depende de negociações e acordos entre indivíduos e essas instituições e organizações. Identidades, por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individualização (CASTELLS, 2008, p. 23).

Castells (2008) observa que as identidades são fontes mais importantes de significados do que os papéis, devido ao processo de autoconstrução e individualização que as envolvem. O autor afirma que as identidades organizam significados, que são vistos como a identificação simbólica por parte de um sujeito social, da finalidade praticada por tal sujeito e que é organizada em torno de uma identidade primária que estrutura as demais. Castells (2008, p. 24) propõe distinções entre três formas e origens de construção de identidade:

[...] identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...] Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação [...] Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social.

A sociedade legitimadora, de acordo com Castells (2008), dá origem ao conjunto de organizações e instituições, atores sociais estruturados e organizados que reproduzem a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural. A identidade de resistência (considerada pelo autor como o tipo mais importante de construção de identidade em nossa sociedade contemporânea) leva à formação de comunidades. A identidade de projeto produz sujeitos, os quais, de acordo com Castells (2008, p. 26), “[...] não são indivíduos, mesmo considerando que são constituídos a partir de indivíduos. É o ator social coletivo pelo qual indivíduos atingem o significado holístico em sua experiência”.

Na construção de identidades, incide um projeto de vida distinta, por vezes, embasada em identidade oprimida, porém, ampliada no sentido de mudanças da sociedade como extensão desse projeto de identidade. “Obviamente, identidades que começam como resistência podem acabar resultando em projetos, ou mesmo tornarem-se dominantes nas instituições da sociedade, transformando-se, assim, em identidades legitimadoras para racionalizar sua dominação” (CASTELLS, 2008, p. 24).

Para que ocorram as identidades de projeto, é necessária a contribuição das sociedades. Na modernidade, a identidade de projeto foi constituída a partir da sociedade civil. Tratamos daquilo que Castells (2008) denomina de sociedade em rede, a identidade de projeto, quando possivelmente desenvolvida, parte da resistência comunal. A análise das ações, as categorias e as implicações da mudança da resistência comunal em sujeitos transformacionais é o espaço essencial para o desenvolvimento e a proposição de transformação social na era da informação.

Giddens (2002, p. 11) aborda o que chama de modernidade tardia, ou seja, o “[...] nosso mundo de hoje [...]”, a contemporaneidade, momento que sucede a modernidade, em que a identidade é observada de um novo ponto de vista, em que a percebemos como mais intrincada, multifacetada e indefinida. Como modernidade tardia ou reflexiva, assinalamos, ainda, com Baumam (2003; 2005), Giddens (2002) e Hall (2011), que se trata de um período marcado pelo descrédito, escárnio ou justa desistência de muitas aspirações características dos tempos modernos. A sociedade reflexiva pode ser definida pela (re) descoberta e pelo soluto da tradição, bem como pelo desmoronamento daquilo que sempre pareceu ser uma tendência constituída.

De acordo com Giddens (2002), há três elementos que são fundamentais para o dinamismo da vida social moderna tardia: a separação entre tempo e espaço, que admite a articulação de afinidades sociais em extensos intervalos de tempo-espaço, do local ao global; os mecanismos de desencaixe, nos quais as fichas simbólicas e sistemas peritos separam as relações das características de uma relação local; e a reflexividade, ou seja, a utilização do conhecimento reformulado sobre a vida social. Esses elementos trazem implicações para o eu e para as identidades, visto que as identidades passam a ser excluídas dos grupos locais e se tornam globais, interagem com o global em tempo real. Por meio do conhecimento ou da mediação da experiência em contato com os meios de comunicação, as novas informações e a reflexividade, o eu e a identidade, bem como suas práticas sociais, são reformuladas.

Giddens (2002) afirma que, tanto as questões que tratam da identidade quanto as que tratam da individualidade, sempre estiveram presentes nas culturas clássicas, pré-modernas. O autor acentua que a modernidade tardia permite as diferenças sobre a forma como as pessoas pensam, constroem e vivem suas identidades. Para explicar essa relação, Giddens (2002) elabora dez características que se referem à autoidentidade na modernidade tardia que podem ser constatadas no discurso da autoterapia que, a despeito

da parcialidade, é bastante representativo do discurso contemporâneo sobre a identidade. Giddens (2002, p. 74) apresenta tais características:

- 1- O eu é visto como um projeto reflexivo, pelo qual o indivíduo é responsável.
- 2- O eu tem uma trajetória de desenvolvimento a partir do passado em direção ao futuro antecipado.
- 3- A reflexividade do eu é contínua, e tudo penetra.
- 4- Fica claro que a auto-identidade, como fenômeno coerente, supõe uma narrativa do eu explicitada.
- 5- A auto-realização implica o controle do tempo.
- 6- A reflexividade do eu se estende ao corpo, onde o corpo é parte de um sistema de ação em vez de ser um mero objeto passivo.
- 7- A auto-realização é entendida em termos de um equilíbrio entre oportunidade e risco.
- 8- O tecido moral da auto-realização é a autenticidade baseada em ser verdadeiro consigo mesmo.
- 9- O curso da vida é visto como uma série de passagens. O indivíduo precisa passar através delas, mas elas não são institucionalizadas ou acompanhadas de ritos formalizados.
- 10- A linha de desenvolvimento do eu é internamente referida – o único fio significativo de conexão é a trajetória da vida como tal. A integridade pessoal, como a realização de um eu autêntico, vem da integração das experiências da vida com a narrativa do auto-desenvolvimento. (GIDDENS, 2002, p.74).

Devido às modernas condições de vida, os indivíduos encontram ampla multiplicidade de opções no campo da modernidade tardia. Essa modernidade confronta o indivíduo com uma complexa variedade de escolhas, no entanto, pouco colabora com as opções que devem ser escolhidas. Nenhuma cultura extingue totalmente a escolha dos assuntos cotidianos; todos os conhecimentos são efetivamente opções entre inúmeros e indeterminados exemplos possíveis de comportamento.

Hall (2011) afirma que a falta de conexão entre múltiplas identidades causa, no indivíduo, uma confusão interna que interfere em seu comportamento. A sociedade da modernidade tardia está em constante mudança e exige que a identidade do indivíduo acompanhe esse percurso.

As sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela diferença; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeito – isto é, identidades – para os indivíduos (HALL, 2011, p.18).

Para explicar o conceito de identidade, Woodward (2012) afirma que uma das discussões centrais sobre identidade concentra-se na tensão entre essencialismo e não essencialismo. O essencialismo utiliza como fundamentação tanto a História quanto a Biologia. Argumenta que:

[...] o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos servindo de fundamento para a identidade. [...] Por outro lado, os movimentos étnicos ou religiosos ou nacionalistas frequentemente reivindicam uma cultura ou uma história comum como o fundamento de sua identidade. O essencialismo assume, assim, diferentes formas (WOODWARD, 2012, p. 15).

Ao examinar identidade e diferença, Woodward (2012) afirma que as representações incluem práticas com significados simbólicos, e esses significados são produzidos ao posicionarem-se como sujeitos. Isso quer dizer que, ao produzir significados pelas representações, esses significados dão sentido às experiências e àquilo que os sujeitos são. Outra consideração feita pela autora refere-se ao significado das representações que envolvem as relações de poder, inclusive, “[...] o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (WOODWARD, 2012, p. 19). Isso significa que somos cooptados tanto pela quantidade de possibilidades oferecidas pela cultura e pelas variadas representações simbólicas quanto pelas representações sociais.

Fundamentadas nos estudos de Woodward (2012), compreendemos que o fenômeno da globalização promove a interação entre as perspectivas econômicas e culturais que provoca alteração no modelo de produção e consumo que, por sua vez, causam novas e globalizadas identidades. Há um “[...] colapso das velhas certezas [...]” em detrimento da “[...] produção de novas formas de posicionamento [...]” (WOODWARD, 2012, p. 25), e as novas identidades são forjadas por lutas e contestações políticas. Assim argumenta a autora:

[...] os indivíduos vivem no interior de um grande número de diferentes instituições, que constituem aquilo que Pierre Bourdieu chama de “campos sociais”, tais como as famílias, os grupos de colegas, as instituições educacionais, os grupos de trabalho ou partidos políticos. Nós participamos dessas instituições ou “campos sociais”, exercendo graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto

material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos (WOODWARD, 2012, p.30).

Os sujeitos assumem diversas identidades. A família pode ser um exemplo de instituição, e o lar, o local onde os papéis são desempenhados e podem ser influenciados pelas representações disseminadas pelas mídias. Com base nos estudos de Woodward (2012), afirmamos que, se existe uma crise de identidade no mundo contemporâneo, direta ou indiretamente, ela atinge a formação inicial do/a profissional educador/a pedagogo/a, uma vez que as instituições escolares, o Estado e a sociedade são também *locus* das mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais.

Apresentamos também as definições do conceito de identidade proposto por Silva (2012), ao defender a tese da produção social da identidade e da diferença. O autor argumenta que, nos últimos anos, a perspectiva do multiculturalismo e da diferença passou a ocupar espaço no campo educacional, tornando-se tema central. Na área educativa, de forma ainda que marginal, essa perspectiva aparece nos temas transversais, reconhecida oficialmente com relação ao conhecimento e que estranha a ausência de uma teoria da identidade e da diferença (SILVA, 2012).

Na tese sobre identidade e diferença, Silva (2012, p. 73) defende que:

[...] na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se devem tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença.

Para refletir sobre a posição socialmente recomendada para com a tolerância e a diversidade, é necessário questionarmos se a identidade e a diferença se bastam no pensamento liberal, e verificarmos até que ponto a perspectiva liberal fundamenta uma pedagogia crítica e questionadora. Além disso, é preciso verificar as possíveis implicações políticas de conceitos como diferença, identidade, diversidade e alteridade. Questionamos acerca da configuração de “[...] uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo [...]” (SILVA, 2012, p. 74), que não se limitassem a exaltar a identidade e a diferença, mas, que, ao contrário, refletissem sobre elas.

Silva (2012) afirma que identidade e diferença são interdependentes e partilham da mesma particularidade, pois ambas resultam de atos de criação linguística que são

constantemente produzidos pelo mundo social e cultural e que, neste contexto, são os sujeitos que os produzem a partir das suas relações sociais e culturais. A identidade e a diferença, ao serem também definidas pela linguagem, são marcadas pela instabilidade e pela indeterminação, porque não são compreendidas fora do processo de produção simbólica e discursiva. A existência da diferenciação entre a identidade e a diferença está sujeita à relação de força indicativa de poder e, por essa razão, é imposta, como esclarece Silva (2012, p. 81):

[...] a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas; elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas [...] A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais.

A partir das considerações de Silva (2011), entendemos que identidade e diferença estão intimamente relacionadas com relações de poder e que, portanto, não são neutras, inocentes ou ingênuas. O elemento diferenciação se constitui em processo central para a produção da identidade e da diferença. A diferenciação é composta de processos que evidenciam a presença do poder identificado pela inclusão/exclusão, uns pertencem e outros não; pela classificação dos sujeitos, como, por exemplo, quem é bom e quem é mau, “[...] (puros e impuros, desenvolvidos e primitivos; racionais e irracionais) [...]”, os que são normais e os que são anormais (SILVA, 2011, p. 82). Isso significa que o que identifica a identidade e marca a diferença é a forma operativa da inclusão e da exclusão que ocorre pela diferenciação. Desta forma, dizer o que o indivíduo/sujeito é implica dizer o que ele não é, desencadeia classificação que divide o mundo social em grupos distintos ou parcialmente distintos uns dos outros.

Os estudos de Silva (2011) possibilitam também refletir sobre a identidade do/a educador/a pedagogo/a como uma dos/as profissionais da educação e a questionar a aplicação dos conceitos para diferenciá-lo/la de outros/as educadores/as, ou seja, quem é o/a educador/a pedagogo/a, e quem não é pedagogo/a. O elemento diferenciação pode ser identificado quando definimos a identidade do/a educador/a pedagogo/a: somente é educador/a pedagogo/a quem fez o curso de pedagogia. Os/as demais profissionais da educação, pelo processo de exclusão, diferenciam-se não apenas pela ação educativa que

desenvolvem, mas, principalmente, pela sua formação, de acordo com as áreas de conhecimento a que são submetidos/as.

Identidade e diferença se ligam a sistemas de significação e, assim, a identidade pode ser entendida por um significado cultural e social que lhe é atribuído. De acordo com a teoria cultural, o significado de identidade e diferença pode ser explicado pelo conceito de representação. Ao se ligarem a um sistema de representação, identidade e diferença ganham poder de definição e determinação da identidade. Quando relacionamos essa discussão ao campo da educação, visualizamos implicações da conexão entre identidade e representação no que se refere à pedagogia e ao seu currículo.

Como afirma Silva (2012, p. 91), “[...] a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e diferença [...]”. À produção da identidade, para que não seja compreendida como representação meramente discursiva, há que relacionarmos o conceito de performatividade. Este conceito “[...] desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é [...] para a ideia de tornar-se, para uma concepção da identidade como movimento e transformação” (SILVA, 2012, p. 91).

Ao continuarmos nosso estudo, verificamos que não é tão simples definir identidade. Cada autor/a da área parte de dados que, a nosso ver, observados pela lente de um caleidoscópio, enxergam-se diferentes formas e cores que somente podem ser descritas, afirmadas e referendadas de acordo com o olhar de cada um. Da perspectiva dos Estudos Culturais, o tema da identidade é polissêmico, porque depende da subjetividade dos sujeitos e, portanto, da compreensão, interpretação e narrativa daqueles que tentam dar significado à concepção e ao conceito.

Diante dos estudos realizados sobre este assunto, verificamos que os diálogos estabelecidos entre os estudos dos autores/as aqui citados, ao definirem ou conceituarem o termo identidade, em determinados aspectos, assemelham-se, aproximam-se e, em outros, distanciam-se, diferenciam-se. Isso tem a ver com a perspectiva teórica, a temporalidade, o movimento das sociedades e de cada sujeito. E, sem querer conotar a finitude da questão que apresentamos, cabe assinalarmos os argumentos de Dubar (2005, p. 25):

[...] a identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: ora a perda da identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por toda, no

nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações em autodefinições. A identidade é produto das sucessivas socializações.

Dubar (2005), ao defender o conceito de identidade como algo que não é dado, mas que, ao contrário, é construída e reconstruída a partir dos espaços e tempos em que se inserem os indivíduos ao longo da vida, explica que a identidade é o resultado de sucessivas socializações. Entendemos, com este autor, que a identidade não é estática, que está em processo permanente de construção, portanto, é provisória. Com base nos/as autores/as citados/as e estudos apresentados neste trabalho de pesquisa, podemos afirmar que, na pós-modernidade, a construção de identidades passou a ser um tema bastante discutido, pois, o fenômeno da globalização, o desenvolvimento científico e tecnológico e a aceleração nas formas de produzir a cultura, impulsionaram significativos movimentos das sociedades que passaram a exigir mudanças/transformações na forma como os indivíduos constroem identidades.

No espaço-tempo da contemporaneidade, a fragmentação dos sujeitos é uma característica das sociedades e das instituições em movimento. A escola, como instituição, é um dos *lócus*, que, por meio do currículo, desempenha a função de construir as identidades demandadas pelas sociedades. O currículo, na pós-modernidade, passou a ser entendido como um artefato que possibilita, por meio do poder político, forjar identidades de acordo com os projetos hegemônicos demandados pelo Estado.

Baseadas nesta discussão, propusemos arrazoar, no próximo subitem de nosso trabalho, aspectos da sociedade contemporânea e como esta fragmenta a construção das identidades dos/as sujeitos, descaracterizando-os/as em seus aspectos político, econômico, social, cultural, tornando-os/as objeto de relações efêmeras, líquidas, híbridas, ou mesmo ambíguas.

4.2 A CONTEMPORANEIDADE E AS IDENTIDADES DO/A INDIVÍDUO/A/SUJEITO

A contemporaneidade é entendida como conceito intrincado que destaca as diversas transformações pelas quais a sociedade tem passado relacionadas a múltiplos aspectos: cultural, político, econômico, social, educacional, padrões, características, tradições, princípios, ética e moral. Esses aspectos sofreram mudanças significativas: o avanço tecnológico, os objetos descartáveis e antiquados, a agilidade, a vulgarização dos costumes e dos conceitos, a fragmentação, a globalização, o mundo de imagens, o mundo virtual e a reprodução. Para Harvey (2005) esses aspectos caracterizam a contemporaneidade. Dentre os autores que discutem esse período, citamos: Giddens (1991), Bauman (2005), Harvey (2005), Teruya (2006), Hall (2011).

Bauman (2005) utiliza a metáfora “liquidez”, ao conceituar a contemporaneidade, afirma que o mundo está sempre em movimento e que, na contemporaneidade líquido-moderna, tudo perde a consistência, a solidez, e nada é estável. O autor observa o mundo em grande transformação em que as mudanças mais consistentes são aquelas que afetam “[...] as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre o eu e o outro” (BAUMAN, 2005, p. 11).

Hall (2011) assegura que as mudanças associadas à construção da identidade, na contemporaneidade, retiraram o indivíduo de suas bases estáveis. A identidade, antes unificada, fixa e essencial, passa a ser concebida como em movimento, fragmentada e deslocada.

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (HALL, 2011, p. 9).

As marcantes mudanças que ocorrem no mundo, constantemente, causaram alterações no espaço social e no trabalho. Levaram, também, à fragmentação da identidade do indivíduo, tiraram-lhe a percepção de seu espaço social e sua compreensão de seu próprio eu. No Brasil, os significativos desafios que esses espaços sociais confrontam

adquirem características particulares de um país que passa por acentuadas transformações. Embora existam exceções, os sistemas educacionais são antiquados, quer sejam na forma de concepção, quer sejam nas perspectivas de trajetos, assim como nas que dizem respeito à identidade do/a educador/a pedagogo/a. Consideramos os estudos de Hall (2011, p. 67), ao afirmar que:

[...] na história moderna, as culturas nacionais têm dominado a modernidade e as identidades nacionais tendem a se sobrepor a outras fontes, mais particularistas, de identificação cultural. O que, então, está tão poderosamente deslocando as identidades culturais nacionais, agora, no fim do século XX? A resposta é: um complexo de processos e forças de mudança, que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo de globalização.

Há necessidade de que o arcabouço educacional e o padrão de oferta sejam estabelecidos flexivamente e que atendam às distintas circunstâncias existentes no momento e no lugar em que se encontram, bem como às mudanças globalizadas aceleradas e essenciais. Um dos elementos do processo de globalização está na profusão e difusão das tecnologias informacionais e midiáticas. A nossa argumentação parte dos estudos de Teruya (2006, p. 9), ao afirmar que:

[...] a sociedade contemporânea vive a era da mídia. Neste mundo midiático, os indivíduos passam a organizar suas representações simbólicas e/ou ideológicas em torno dos princípios difundidos em diferentes mídias [...] As tecnologias de informação e comunicação provocaram profundas alterações nas organizações do trabalho e nas relações humanas, configurando uma nova dinâmica do poder econômico.

Observamos que as inovações em relação à atividade econômica e social priorizam a necessidade de uma educação que acompanhe os progressos midiáticos, que permita o desenvolvimento globalizado e que contribua para a ampliação de competências dos sujeitos e os prepare para enfrentar as novas condições advindas da sociedade contemporânea em que estão inseridos.

Teruya (2000), fundamentada em Dizard Junior (2000), classifica as mídias como: clássica, tradicional/velha e nova. Enfatiza que elas foram altamente difundidas na sociedade. Esses avanços tecnológicos são caracterizados por mídias impressas (meio de comunicação de massa que usa a palavra impressa, como, por exemplo, jornais e revistas),

eletrônicas (que usa, por exemplo, o rádio e a televisão como meio de comunicação de massa) e nova mídia (derivada do uso dos computadores e eletrônica digital, como, por exemplo, a *internet*). Com a globalização, as mídias também estão na ordem do dia. Em relação ao sistema de ensino, isso exige “[...] uma educação que permita o acesso à informação para todos, porque, para competir no mercado de trabalho, os indivíduos devem ser flexíveis e portadores de conhecimento atualizados que atendam as novas exigências” (TERUYA, 2000, p. 61).

O termo globalização é identificado como palavra da moda, quase um lema, uma encantação mágica, um ingresso para adentrar pelas portas de todos os mistérios presentes e futuros. Nas palavras de Bauman (1999, p. 7), “para alguns, globalização é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa felicidade. Para todos, porém, globalização é o destino irremediável do mundo, um processo irremediável”. Um fenômeno que afeta a todos, indiscriminadamente e, da mesma forma, fragmenta as identidades.

Das possíveis consequências dos aspectos da globalização sobre as identidades culturais, três são assinaladas por Hall (2011, p. 69):

[...] as identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do pós-moderno global. As identidades nacionais e outras identidades locais ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização. As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades – híbridas – estão tomando seu lugar.

Os estudos de Hall (2011), sobre as consequências da globalização, contribuem para a compreensão de que mudanças sempre geram confrontos de ideias entre possíveis concordantes que percebem o lado positivo de todo esse contexto da contemporaneidade, e discordantes que resistem a essas mudanças. Em relação às mídias de massa, Teruya (2000, p. 14) afirma que, à medida que exercem “[...] influência sobre o universo simbólico das pessoas, é um instrumento com o poder de ensinar e educar o povo, mas também de deseducá-lo”.

Sobre os efeitos da globalização, a propósito das identidades nacionais, Hall (2011, p. 69) informa que:

[...] uma de suas características principais é a compressão espaço-tempo, a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é

menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre as pessoas e lugares situados a uma grande distância.

O tempo e o espaço podem ser compreendidos como ordenação de todos os sistemas de representação. Harvey (2005, p. 243) argumenta que, a partir do momento em que o espaço diminui para assumir a forma de “[...] uma aldeia global de telecomunicação e uma espaçonave planetária de interdependências econômicas e ecológicas – para usar apenas duas imagens familiares e cotidianas [...]”, os horizontes temporais se encolhem até chegar ao ponto de o tempo presente ser o único representativo. Isso significa que os sujeitos precisam aprender a trabalhar com os sentimentos destruidores das compressões dos mundos espaciais e temporais.

Na busca de uma identidade coletiva ou pessoal, e na procura de comportamentos seguros num mundo em transformação, a identidade do indivíduo é tida como fator importante, porque cada pessoa ocupa um espaço/lugar de individualização (um corpo, um quarto, uma casa, uma comunidade plasmadora, uma nação) e, desta forma, molda a sua identidade pelo modo como se individualiza (HARVEY, 2005).

A habilidade da maioria dos movimentos sociais de dominar melhor o lugar do que o espaço dá uma intensa relevância ao vínculo potencial entre lugar e identidade social. Quanto ao efeito da globalização sobre a identidade, o espaço e o tempo compõem estruturas fundamentais de todos os sistemas de representação. Ao falar sobre meios de representações, sejam eles “– escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação – deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais” (HALL, 2011, p. 70). A identidade está intimamente envolta no processo de representações e a harmonia das relações de tempo e de espaço, no interior de diferentes sistemas de representação, têm efeitos marcantes na forma como as identidades são localizadas e representadas.

Giddens (1991) discute as íntimas conexões entre a modernidade e a transformação do tempo e do espaço e salienta que a identidade está envolvida no tempo e no espaço. Para que possamos entender, o autor distingue os dois termos: o espaço, como algo fácil de ser ultrapassado, vencido, inclusive, por meio do tempo; e o lugar, como algo específico, concreto, delimitado, o ponto do qual partem as práticas sociais que moldam os sujeitos e os formam, com os quais as identidades estão fortemente ligadas.

As culturas pré-modernas calculavam o tempo por meio de calendário que se constituiu uma singularidade dos estados agrários. O cálculo do tempo significou a base da vida diária da população que vinculava tempo e lugar que, por ser impreciso, para indicar a hora do dia, era necessário usar outros tipos de marcação como, por exemplo, o quando conectado ao onde. A invenção do relógio mecânico colocou fim à imprecisão do tempo e do espaço, por dar uma dimensão uniforme ao significado de tempo/espaço, além de possibilitar a organização social do tempo. Ainda sobre esta questão, Giddens (1991, p. 22) explica que:

[...] nas sociedades pré-modernas, o espaço e o lugar eram amplamente coincidentes, uma vez que as dimensões espaciais da vida social eram, para a maioria da população, dominadas pela presença – por uma atividade localizada [...] a modernidade separa, cada vez mais, o espaço do lugar, ao reforçar relações entre outros que estão ausentes, distantes (em termos de local), de qualquer interação face a face. Nas condições da modernidade [...] os locais são inteiramente penetrados e moldados por influências sociais bastante distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente aquilo que está presente na cena; a forma visível do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza.

Uma grande transformação ocorre na contemporaneidade, cada vez mais forte, em todo deslocamento do tempo e do espaço de suas habituais dimensões. Nesse período, as identidades também se tornam diferentes das identidades concretas, firmes, sólidas representadas na primeira modernidade. Hall (2011, p. 7) aduz que “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado”. O autor pontua que essas transformações, que iniciaram com as sociedades modernas, já no final do século XX, apontavam mudanças quanto à concepção de sujeito e às formas de construir sua identidade.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem flutuar livremente (HALL, 2011, p. 75).

Para Hall (2011), os sujeitos sofrem as consequências do confronto diário de uma gama de diferentes identidades que apelam às diferentes partes do sujeito, e permitem

entender que é possível fazer escolhas dentre essas partes. O consumismo disseminado, possível ou não para todos, contribuiu para o que Hall (2011) denomina de supermercado cultural. Na falácia

[...] do consumismo global, as diferenças e distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas (HALL, 2011, p. 76).

A homogeneização cultural, como é identificada, é fenômeno da pós-modernidade que atinge a todos os indivíduos/sujeitos, provoca tensão entre o global e o local e interfere diretamente na transformação dessas identidades. As identidades são representadas por símbolos, eventos, lugares e histórias singulares que expressam vínculos e pertencimentos. Como o fenômeno da globalização incide diretamente nos/as sujeitos/indivíduos/as é preciso (re)pensar sobre os seus efeitos na construção das identidades nacionais e locais, bem como na identidade profissional e do/a pedagogo/a.

Para tal, no subitem abaixo, abordamos sobre os significados de trabalho e profissão como elementos importantes na construção das identidades do/a educador/a pedagogo/a no início de sua formação, na contemporaneidade, para relacionarmos com os dados obtidos por meio da análise de documentos oficiais que sustentam o Curso de Pedagogia na Fecilcam/Unespar-CM.

4.3 A FORMAÇÃO INICIAL PROFISSIONAL COMO ELEMENTO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: A ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Conceituar adequadamente o termo profissão torna-se intrincado devido ao fato de que ele adquire diversas conotações de acordo com a área de conhecimento e a tradição nacional e idiomática em que é empregado. Utilizado na sociologia anglo-americana, o termo *profession* refere-se às profissões definidas como sábias, que implicam formação universitária, diferentemente de *occupations* que se refere ao conjunto dos empregos. Na língua francesa, assim como na língua portuguesa, empregado sem o qualificativo liberal ou *libérales* indica tanto as profissões sábias quanto o conjunto dos empregos distinguidos

na linguagem administrativa, principalmente nas classificações dos recenseamentos promovidos pelo Estado (FRANZOI, 2006. Grifo do autor).

De acordo com Franzoi (2006), no Ocidente, a procedência dos termos profissões sábias e ofícios advém das corporações, e o termo profissão incide numa forma de juramento (em que se professava uma arte) que faziam aqueles que passavam a compor a corporação: os trabalhadores manuais, os intelectuais, os artistas e os artesãos. Posteriormente, com a ampliação e a concretização das universidades, distinguiu-se as profissões, as derivadas das *septem artes liberales*, aí ensinadas, e os ofícios, derivados das ‘artes mecânicas’ de que participavam aqueles que pertenciam às corporações de ofícios juramentados e os jornaleiros, que trabalhavam por dia (FRANZOI, 2006. Grifo do autor).

Dubar (2005, p. 165) associa essa oposição entre profissões e ofícios a “[...] um conjunto de distinções socialmente estruturantes e classificadoras que se reproduziram através dos séculos: cabeça/mão, intelectuais/manuais, alto/baixo, nobre/vilão etc.”.

Trata-se, dessa forma, de disputa de poder na sociedade que se configurava como luta política e ideológica pela distinção e pela categorização. Acrescenta Dubar (2005): a profissão constituiu-se como dimensão da identidade dos indivíduos, sobretudo, quando se consideraram as novas configurações que admitiram há pouco tempo, visto que as condições de emprego e trabalho, atualmente, estão bem modificadas. Logo, isso se configurou de maneira imprescindível na construção das identidades sociais e profissionais. Julgamos necessário reconhecer que os elementos de compreensão da formação e do trabalho e das relações profissionais contribuem para o esclarecimento dos agentes interventores no processo de socialização e nas dinâmicas identitárias.

Grande parte da literatura sobre as profissões explana o caráter histórico e social do processo de hierarquização entre grupos profissionais que permite nova abordagem e procura, nas profissões em geral, o que apresentam de semelhança, não de distinção. Os novos enfoques sobre profissão abrangem o desenvolvimento dos grupos profissionais como socialmente construídos, e que os sujeitos são profissionais à proporção em que se identificam com determinados grupos e consideram socialmente úteis seus trabalhos.

Quanto a um possível projeto de educação, Santos (1996) argumenta que os conflitos do passado podem ser superados por um projeto educativo que defenda a conflitualidade de conhecimentos. Para esta proposição, parte do pressuposto de que:

[...] todo conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo

social, atuando num campo social em que atuam outros grupos rivais protagonistas ou titulares de formas rivais de conhecimento. Os conflitos sociais são, para além do mais, conhecimentos de conhecimentos (SANTOS, 1996, p. 17).

Conforme Santos (1996), a história, enquanto ciência, teria que devolver aos sujeitos da educação a capacidade de apreender do passado os conflitos e os sofrimentos humanos, para recuperar as imagens desestabilizadoras que possibilitam o espanto e a indignação. É preciso que haja o inconformismo e a rebeldia no sentido de orientá-la para a formação de subjetividades contrárias às atitudes passivas que impedem a transformação sociocultural do sujeito. Tal projeto combateria a banalização do sofrimento, não como mera fatalidade ou destino, mas como resultado das iniciativas humanas. Nesse sentido o projeto educativo emancipatório desestabilizaria as repetições do presente, porque seria, de um lado, de memória e de denúncia e, de outro, de comunicação e de cumplicidade. Como descreve Santos (1996, p.17), seria uma:

[...] educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções [...] a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar. Optam alunos tanto quanto professores e as opções de uns e de outros não tem de coincidir nem são irreversíveis.

Para que tal projeto seja viabilizado, é necessário (re)pensar as estruturas educacionais das sociedades na contemporaneidade, bem como a formação dos/as educadores/as pedagogos/as, visto que o próprio contexto da contemporaneidade tem sido marcado pela intensificação das relações transnacionais turbulentas, proclamadas pela globalização da economia que deflagrou um processo de localização, com o estabelecimento de políticas de identidade. A globalização hegemônica vitimizou minorias étnicas, índios, imigrantes, mulheres, pobres, entre outros, e causou turbulência nos mapas culturais que serviram de base aos sistemas educativos modernos (SANTOS, 1996).

O campo educativo e de formação do/a pedagogo/a na atualidade instiga à reflexão dos desafios apresentados tanto para a sociedade em geral quanto para a área da educação em particular. Para Gomes (2009, p. 31), dentre os desafios, sem dúvida, o que se refere às questões do “[...] equilíbrio das relações entre o coletivo e o individual, o público e o privado, o pensamento flexível e o pensamento único/homogêneo[...]”, é, na realidade, o

que ganha visibilidade no campo da educação, principalmente aquela ofertada pelas instituições educativas. Nesse sentido, julgamos necessária a “[...] revisão de suas bases e paradigmas [...]” para viabilizar um processo de “[...] diálogo com as mudanças inerentes ao mundo atual [...]”.

A realidade educativa mostra que as estruturas, tanto da escolarização quanto do ensino, não acompanham as mudanças ocorridas na sociedade na mesma velocidade e, por este fato, sobrecarregam os/as educadores/as pedagogos/as que se sentem culpados/as pela falta de tempo e espaço para atender a todas as demandas da sociedade em constante movimento. As pressões/tensões são intensas, mas, ainda assim, há tentativas de assimilação das estruturas que se apresentam e um esforço para adaptá-las às novas exigências e expectativas para o ensino-aprendizagem (DUBAR, 2005).

Dentre as inúmeras dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional é de importância fundamental, porque o exercício profissional possibilita a construção das identidades sociais. Uma vez que passa por modificações impactantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas e, ao seguir as modificações do trabalho e do emprego, a formação interfere nas dinâmicas identitárias.

Os estudos e discussões sobre a construção das identidades dos sujeitos, sejam elas coletivas ou individuais, não se esgotam no âmbito do tempo e dos espaços das instituições públicas ou privadas das sociedades na contemporaneidade. Assim, consideramos que o tema até aqui desenvolvido é suficiente para sustentar a nossa discussão sobre como o Curso de Pedagogia se originou, em que contexto, como se organizou, a quem se destinou e quais identidades profissionais possibilitaram construir desde a sua criação no Brasil.

Tendo em vista que o Curso de Pedagogia é uma das áreas abarcadas pelo campo de estudo sobre a problemática educativa em sua totalidade e historicidade, entendemos que a formação inicial do/a profissional educador/a pedagogo/a, de acordo com as políticas educacionais e legislações pertinentes, ocorrem no Ensino Superior ofertada pelos Institutos, Faculdades e Universidades. Frente a esta especificidade, julgamos necessário ampliar o campo de estudo da formação do/a educador/a pedagogo/a para entendermos como o contexto das políticas, da economia, da sociedade e da cultura influenciou em sua institucionalização e estruturação; bem como compreendermos sob quais determinantes a identidade do/a educador/a pedagogo/a tem sido construída, e de que forma se definiram os referenciais curriculares para formatar o Curso de Pedagogia e, nele, a formação inicial do/a educador/a pedagogo/a.

A história do Curso de Pedagogia, da formação do/a educador/a pedagogo/a e de suas identidades profissionais está delimitada por certas particularidades da história da educação brasileira desde o início do século XX. Até os anos de 1920, época sob intensa influência da Pedagogia católica e Pedagogia herbatiana⁷, com influência de pedagogos alemães, não se questionava a existência de uma ciência pedagógica. Contudo, a partir dos anos 1930, a ideia de ciência única que reunia ao seu redor outras ciências auxiliares da educação foi perdendo seu campo de influências com o surgimento do Movimento da Educação Nova, de inspiração norte-americana, no Brasil.

É importante inferirmos que o Curso de Pedagogia foi criado em 1939, no bojo dos acontecimentos políticos, econômicos, sociais, pós-reformas educacionais, em um cenário identificado por diversos movimentos políticos e educacionais, dentre eles: o movimento de educadores que resultou no documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; a efervescência do Movimento Escolanovista; o rompimento do Estado com o monopólio da Igreja Católica sobre a educação; o Movimento Renovador com a defesa da bandeira da escola obrigatória, pública, gratuita, laica; as influências do modelo educacional norte americano na educação brasileira e a disseminação do pensamento de Dewey, entre outros embates que caracterizaram os tempos e espaços históricos impregnados pelo pensamento liberal burguês renovador.

Desde os anos 30 até os anos 60, no Brasil, os estudos pedagógicos em nível superior, públicos e privados, tiveram uma evolução, via de regra, lenta e irregular, pois a educação é um dos setores da sociedade nos quais os mecanismos sociais de resistência à mudança atuam com mais intensidade. A essa resistência acrescenta-se o desprestígio dessa área de saber. (BRZEZINSKI, 2002, P.30)

Para Brzezinski (2002), no período compreendido entre 1930 e 1960, os cursos em nível superior passaram por imensas dificuldades: as escolas que desenvolviam esses estudos não possuíam instalações adequadas para exercer suas funções e, após cada decreto reformador do ensino, as Escolas Normais e os Institutos de Educação sofriam

⁷A época que Herbart viveu representou um momento histórico, no qual, da Alemanha, surgiram alguns intelectuais de grande importância, pois nesse país se desenvolveu uma forte cultura em suas universidades. Nesse cenário, Herbart recomendou a cientificização da educação, elaborando uma Pedagogia que pretendia ser uma ciência da educação, entendida como um instrumento para resolver os problemas sociais e desenvolver culturalmente o ser humano (OLIVEIRA, 2009, p. 48).

constantes adequações. Uma seção de pedagogia era incorporada a outras ações da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Apesar de a Faculdade de Educação pública ser criada por lei desde 1931, somente em 1968, por meio da reforma universitária, foi, de fato, instalada.

Após a criação da Faculdade de Filosofia e Letras – a base da Universidade Brasileira – criou-se o Curso de Pedagogia, com o objetivo de formar profissionais pedagogos para atuar no ensino secundário. Como a trajetória desse curso envolve quatro períodos de reformulações que identificam as tentativas de construção de identidades – o período das regulamentações (identidade questionada); o das indicações (identidade projetada); o das propostas (identidade do curso e do pedagogo/a); o dos decretos (identidade outorgada). Sobre os períodos e as identidades pretendidas, trataremos de forma mais aprofundada em outro momento deste estudo.

Outros elementos da história do Curso de Pedagogia apontam para a década de 1950. No Brasil, teve início a propagação de novas teorias educacionais que se originaram nos Estados Unidos da América, expressas pelo termo “tecnicismo educacional”⁸, que foram intensificadas nos anos de 1970. Expressões como planejamento instrucional, modelos de ensino, estratégias de ensino-aprendizagem, surgiram e foram amplamente propagadas. Assim, também, a ideia de gerenciamento das instituições escolares deu cunho empresarial à administração escolar e à sala de aula em atendimento às exigências de racionalidade científica e técnica à escola.

Os estudos e práticas no campo da Pedagogia a redefinem ao longo da história. De acordo com Libâneo (2004, p. 45), “[...] a primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil, em 1939, prevê a formação do/a bacharel em Pedagogia, conhecido/a como técnico/a em educação[...]”. Em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, a legislação posterior manteve o curso de bacharelado para formação do/a educador/a pedagogo/a (Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE- nº251/62) e regulamentou as licenciaturas (Parecer do CFE nº 292/62). A última regulamentação, o Parecer CFE nº 252/69, suprimiu a distinção entre bacharelado e

⁸Tanto o escolanovismo quanto o tecnicismo tendem a uma visão científicista do educativo, à psicologização da atividade escolar, retirando da Pedagogia seu caráter ético-normativo e de disciplina integradora dos vários enfoques de análise do fenômeno educativo. Em consequência, ocorre um reducionismo dos termos “pedagogia” e “pedagógico”, que passam a ser empregados para indicar meramente os aspectos metodológicos e organizativos da escola (LIBÂNEO, 2004, p. 48).

licenciatura, mas sustentou a formação de especialistas nas várias habilitações, na mesma acepção do Parecer CFE nº 251/62.

A necessidade de repensar ou reformular o Curso de Pedagogia e as licenciaturas surgiu na segunda metade da década de 1970 e contou com a participação de organismos oficiais e entidades autônomas. Destaca-se, então, a partir dos anos 1980, o movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, cuja atividade persiste nos dias de hoje nos estudos dos integrantes da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Esse movimento, afirma Libâneo (2004, p. 46), “[...] manteve, nos documentos que produziu o espírito do Parecer CFE nº 252/69, de não diferenciar a formação do professor e do especialista, tendendo a esvaziar o prescrito nesse Parecer quanto às habilitações do curso [...]”. Reafirmou, ainda, a ideia de que o Curso de Pedagogia é uma licenciatura que colabora para a descaracterização da formação do/a educador/a pedagogo/a *stricto sensu*.

Na metade da década de 1980, influenciadas pelas pesquisas, debates, encontros e indicações do movimento nacional pela formação do/a educador/a pedagogo/a, algumas faculdades interromperam as habilitações convencionais existentes: Administração Escolar, Orientação Escolar, Supervisão Escolar, etc. O interesse, naquele momento, foi investir em um currículo que centrasse na formação de educadores/as pedagogos/as para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Curso de Magistério. Na contemporaneidade, não há consenso entre as instituições que ofertam o Curso de Pedagogia. Libâneo (2004, p. 47) argumenta que:

[...] há instituições de ensino superior que mantêm o curso de pedagogia com as características do Parecer CFE 252/69, enquanto outras gostariam de fazer reformulações para retomar a formação do pedagogo *stricto sensu* ou a reconsideração dos tipos de habilitações. Em outras, ainda se discute a conveniência de se atribuir ao curso de Pedagogia a tarefa específica de formação do professor para as séries iniciais do ensino fundamental em nível superior. [...] São, de fato, mais de 50 anos de controvérsias em torno da manutenção ou extinção do curso, da pertinência ou não de um campo de estudo próprio à Pedagogia, da formação do professor primário em nível superior, da formação de especialistas ou técnicos em educação, etc.

Nas instituições que extinguiram as habilitações, disciplinas voltadas para formar o/a educador/a pedagogo/a *stricto sensu* foram retiradas do currículo ou exauridas, por exemplo, as disciplinas que dizem respeito à Administração Escolar, à Supervisão, à

pesquisa e, de certos currículos, à Didática. Houve, então, certo reducionismo que prejudicou a qualidade da oferta de disciplinas nas licenciaturas. Tornou-se imprescindível a busca de saídas para esses impasses. O movimento de reformulação dos cursos de pedagogia, representado pela Anfope, produziu, ao longo desses anos, documentos importantíssimos que influenciaram/influenciam a concepção de formação de educadores/as pedagogos/as e a reformulação de currículos em algumas instituições de educação.

Para definirmos a concepção do/a educador/a pedagogo/a, os espaços para atuação e as suas funções, descrevemos alguns aspectos históricos do desenvolvimento do Curso de Pedagogia no Brasil que contribuíram para a análise sobre a construção das identidades do/a educador/a pedagogo/a em seu processo de formação inicial. A história deste curso de nível superior, como citado neste estudo, mostra que houve quatro períodos importantes em sua estruturação e consequente construção de identidades profissionais: o período considerado das regulamentações, o das indicações, o das propostas e o período dos decretos.

Os estudos de Silva (2006) consideram que o período das regulamentações, que abarca os anos de 1939 a 1972, corresponde à fase da identidade questionada, por tratar dos documentos disciplinadores dos cursos. O período das indicações compreende os anos de 1972 a 1978, e corresponde à fase da identidade projetada. Esse período teve como principal característica a revisão dos cursos superiores de formação do/a educador/a pedagogo/a para atender às especificidades advindas da reforma do ensino de 1º e 2º graus definidas na LDBEN nº 5.692/71.

O denominado período das propostas, compreendido entre os anos 1979 e 1998, corresponde às discussões da identidade do/a pedagogo/a e do Curso de Pedagogia resultante do movimento de professores/as e estudantes universitários/as contra as decisões do Ministério da Educação(MEC) em relação ao processo de reforma dos cursos de formação de pedagogos/as. Quanto ao período dos decretos, identificado como identidade outorgada, refere-se aos anos de 1999 até a contemporaneidade, e reflete as ambiguidades da LDBEN nº 9.394/96 que, em seus artigos 62, 63 e 64, sugerem a retirada da especificidade de formação do/a educador/a pedagogo/a para atuar nas Sérias Iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil.

Como a história do Curso de Pedagogia é rica em detalhes temporais e documentais, optamos por, em alguns momentos deste estudo, sem a pretensão da

repetição, reafirmar dados importantes para a continuidade da narrativa. Desta forma, recolocamos que as primeiras ocorrências para a implantação do Curso de Pedagogia no Brasil ocorreram na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, por meio do Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Uma vez implantado, objetivou formar profissionais para atuar nas áreas de bacharel e de licenciatura. O Curso de Pedagogia era o único que, além de ser dividido em seção, ofertava o curso de didática e de bacharel que possibilitava aos/às egressos/as do curso de bacharel (com duração de três anos) ingressar no curso de didática, formando-se dentro de um ano. Essa matriz curricular ficou conhecida como “3 + 1” (BRZEZINSKI, 2012; SILVA, 2006; PIMENTA, 2012; LIBÂNEO, 1997, 2004).

De acordo com Silva (2006), a formação derivada do Decreto nº 1.190 foi completamente voltada para a formação de bacharéis, para que, no ano de 1943, assumissem cargos de técnicos da educação no recém-criado Ministério da Educação e Cultura. O que, por sua vez, dicotomizou a formação de licenciados para atuarem somente na formação do magistério, e bacharéis para atuarem nas áreas técnicas da educação.

Em 1962, houve pequenas alterações no currículo, mediante o Parecer CFE nº 2511/62, em decorrência da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. No entanto, este parecer não modificou a formação dos/as profissionais educadores/as pedagogos/as, pois:

[...] o referido parecer não identifica precisamente o profissional a que se refere; trata do assunto de maneira geral quando estabelece que o curso de pedagogia destina-se à formação do "técnico de educação" e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura, respectivamente. A licenciatura, na forma estabelecida para os cursos de licenciatura em geral, devia ser cursada concomitantemente ao bacharelado, em cursos com a duração prevista para quatro anos (SILVA 2006, p. 16).

A definição do campo de atuação do/a egresso/a do Curso de Pedagogia foi amplamente discutida nas décadas de 1960 e 1970. Os/As educadores/as que se ocupavam com a formação de profissionais da educação voltavam a atenção para a reformulação ou a ameaça da extinção do Curso de Pedagogia, como consequência das intensas críticas à sua identidade. Como afirma Brzezinski (2012, p. 17), “[...] tais críticas vieram à tona com a divulgação, em 1976, da Indicação de Valnir Chagas, do Conselho Federal de Educação

(CFE), a qual propunha a extinção do curso de pedagogia e conseqüentemente da profissão do pedagogo”.

A polêmica extinção/reformulação do Curso de Pedagogia já posta em 1969, por decorrência da ditadura militar que instituiu o Parecer CFE nº 252/69, resultante das propostas discutidas pelos universitários paulistas no Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia, em 1967, culminou na Reforma Universitária instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, baseada em princípios de racionalidade, de eficiência e de produtividade, para atender às demandas educacionais da sociedade e à manutenção da ordem vigente.

Em relação ao Parecer, a proposta centrava tanto na modificação do currículo mínimo, quanto na estrutura curricular do curso, dividiu a formação de técnicos/as em educação e especialistas de ensino, em dois ciclos: o básico e o profissional. O campo de atuação do/a educador/a pedagogo/a abarcava a licenciatura da Escola Normal e atividades técnicas, como Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar. Provavelmente, ao final do curso, o/a egresso/a teria que especializar-se em alguma área relacionada ao Curso. Dessa forma, além de não ter identidade, as atividades ligadas ao/a pedagogo/a eram fragmentadas. O/A egresso/a do curso de Pedagogia não tinha definido o campo em que atuaria.

O parecer nº 252/69, ao reconhecer as tarefas referentes à administração, supervisão, orientação educacional e inspeção no conjunto das atividades escolares e prever, para exercê-las, a formação de profissionais em habilitações distintas, regulamentando-as inclusive, acabou por determinar a necessidade de vários pedagogos em cada escola: o responsável pelas tarefas administrativas, que, pela tradição de nossos sistemas estaduais, é auxiliado por um assistente, o responsável pelas tarefas pedagógicas e o responsável pelas tarefas de orientação educacional. Ainda que considerada apenas sob a ótica do mercado de trabalho, percebe-se, de pronto, a inviabilidade dessa proposta, por desconsiderar a precariedade financeira da maior parte das regiões brasileiras. Dessa forma, as escolas que não podem contar ao mesmo tempo com os especialistas nas três áreas básicas, ficam com uma ou duas delas em descoberto. Passam também a ter dificuldades as escolas que, mesmo com recursos, preferem outra distribuição de tarefas, como, por exemplo, um mesmo especialista assumindo ao mesmo tempo as tarefas pedagógicas e de orientação educacional em relação a um menor número de classes (SILVA, 2006, p. 40).

O parecer CFE nº 252/69, além de não acabar com os problemas do curso, perdurou por mais de 30 anos como regente das formações universitárias e fragmentou a identidade

do/a profissional formado/a em Pedagogia. A partir das argumentações de Silva (2006), evidenciamos que, nesse período, foram muitas as tentativas de reformulações, mas não aconteceram por força de decisões políticas vinculadas às políticas de governo econômicas do país que demandavam a ampliação da rede escolar, sem estruturar o próprio sistema de educação. Durante todo esse período, ocorreram muitas discussões e propostas, sobretudo, no final da década de 1970 e durante a década de 1980. Estudantes e profissionais da área da educação buscaram desfragmentar a formação do/a educador/a pedagogo/a e acabar com a dicotomia da Pedagogia com relação às demais licenciaturas, ao fazer a base do curso por formação docente que pudesse atuar em vários níveis.

Nos anos 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deixou ao encargo das universidades a definição da estrutura curricular para a formação do/a educador/a de diversas áreas do conhecimento e do/a pedagogo/a. Entre os anos 1999 e 2000, de acordo com Silva (2006), foram baixados decretos que definiram os limites de atuação do/a educador/a pedagogo/a e a identidade desse/a profissional foi outorgada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 15 de maio de 2006, citam a docência como ação educativa, como processo pedagógico intencional. As Diretrizes instituíram que o Curso de Pedagogia é destinado “[...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]” (BRASIL, 2006, p.1). Para tanto, o/a educador/a pedagogo/a apreenderia os conhecimentos centrais do ensino referente à alfabetização nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como nas disciplinas de “[...] Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 2). Deveria, também, apropriar-se de conhecimentos filosóficos, psicológicos, sociológicos, históricos e outros, aliar a teoria à prática e/ou a prática à teoria.

Sem a intenção de esgotar a temática das identidades dos sujeitos e como historicamente se evidenciaram nas proposições documentais oficiais, para o Curso de Pedagogia no Brasil e conseqüentemente para a formação inicial do/a educador/a pedagogo/a, para os propósitos dessa pesquisa, a forma de abordagem escolhida permitirá a análise da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unesp-CM contida no

Projeto Político Pedagógico de 2007. No próximo capítulo, abordamos a dimensão da organização do Curso de Pedagogia no Brasil.

5 ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES E AS PERSPECTIVAS CURRÍCULARES

Esta seção está organizada em quatro subseções. Na primeira, descrevemos o contexto macro brasileiro, a partir dos anos 1930, as demandas da sociedade que suscitaram políticas educacionais que priorizaram a criação do Curso de Pedagogia e a sua estruturação para a formação do/a educador/a pedagogo/a. Na segunda, com enfoque histórico do Curso de Pedagogia, caracterizamos as identidades profissionais do/a educador/a pedagogo/a presentes nos documentos oficiais. Na terceira, apresentamos o contexto das reformas educacionais dos anos 1990 e as proposições para os referenciais curriculares para a formação do/a educador/a pedagogo/a. Na quarta, a concepção do/a educador/a pedagogo/a e os espaços de atuação e suas funções, a partir de breve histórico do desenvolvimento do Curso de Pedagogia no Brasil e as identidades desse/a profissional em formação inicial.

5.1 AS DEMANDAS DA SOCIEDADE E IDENTIDADES PROFISSIONAIS CORRESPONDENTES: O CONTEXTO IMBRICADO NA FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A PEDAGOGO/A

Com a finalidade de melhor compreensão da dinâmica dos movimentos da sociedade brasileira para a educação, abordamos, nesta subseção, as reformas educacionais significativas para a localização e caracterização da formação do/a educador/a pedagogo/a e as identidades profissionais como resultado das demandas da sociedade. Há, nesse universo, importância elevada do significado social que marca o ser do/a educador/a pedagogo/a, a profissão e as condições do campo de atuação profissional.

Para Brzezinski (2011, p. 120), “a sólida formação teórica do/a profissional educador/a pedagogo/a, a unidade teoria-prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a concepção de gestão democrática, a pesquisa como princípio educativo [...]” se constituem em base comum nacional, conforme definição feita pela Anfope desde a origem do Curso. Esses e outros princípios tomados como orientadores de base comum combinados com as

condições necessárias para a atuação do/a profissional pedagogo/a, hoje, constituem-se elementos fundamentais para legitimar o status profissional e seu delineamento de identidade ou identidades.

Nos anos de 1930, década marcada pelas ambiguidades políticas, econômicas, sociais e culturais, o capital brasileiro ingressou em uma nova dinâmica.

[...] o desenvolvimento da industrialização contribuiu para inaugurar um novo período da história brasileira, cujas várias mudanças atingiram os mais diversos setores da sociedade [...] a educação não esteve alheia a essas transformações e passou a ocupar espaço nas discussões econômicas, políticas e sociais (CARVALHO, 2012, p. 132).

Discussões, de acordo com Carvalho (2012), marcadas por acentuada preocupação com o atraso econômico e social do país, abarcavam a educação escolar como elemento fundamental para o desenvolvimento nacional. A reforma educacional para dar organicidade à educação nacional foi necessária. Dessa forma, Francisco Campos, no cargo de primeiro ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, ao adequar a educação do trabalhador, organizou o ensino secundário, comercial e superior e atingiu vários níveis de ensino no território nacional.

A partir de 1930, tiveram início, em São Paulo, os primeiros concursos públicos para suprir o cargo de diretor. Surgiram, ainda, os primeiros cursos de formação de profissionais da educação e, “[...] ao mesmo tempo, promoveram estudos sobre essa questão no Brasil, dentre os quais os de Anísio Teixeira (1935), Quirino Ribeiro (1938), Carneiro Leão (1939) e Lourenço Filho (1941)” (CARVALHO, 2012, p. 134).

Em 1932, como resultado de movimentos empreendidos pela renovação da educação, foi lançado o documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que defendeu a promoção de reformas na educação. O texto, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis educadores e intelectuais, justificava a importância do documento e alegava que os planos educacionais elaborados até aquele momento não supriam as necessidades do país. A meta dos proponentes do Manifesto foi corrigir a falta de continuidade e de articulação dos diversos graus de ensino. Os pontos principais do documento foram: a gratuidade, a obrigatoriedade, a laicidade, a coeducação, a unificação e a universalização.

Em 1939, o Curso de Pedagogia foi criado e, de seu currículo fazia parte, além das disciplinas: Didática, História da Educação, Psicologia Educacional, Sociologia da

Educação, Filosofia da Educação, Educação Comparada, Prática de Ensino, dentre outras, a Administração Escolar. O Curso de Pedagogia “[...] destinava-se a formar bacharéis (técnicos de educação) e licenciados para várias áreas. Essa estrutura prevaleceu até a aprovação da primeira LDB, em 1961” (CARVALHO, 2012, p. 152).

Segundo Carvalho (2012), o período de 1945 a 1961 foi marcado pelo populismo e pelo otimismo resultante da esperança de um desenvolvimento econômico acelerado e da redemocratização do país. A plataforma política do presidente Juscelino Kubitschek expressou o otimismo quanto ao desenvolvimento do país. A “[...] ênfase na educação para o desenvolvimento levou o presidente a reiterar em seus discursos a valorização do ensino técnico-profissional” (CARVALHO, 2012, p. 163). A partir de então, tanto o Ensino Médio quanto o Primário, trataram da profissionalização, com vistas à integração dos sujeitos na civilização ocidental. Nesse período, a escola formava mão de obra técnica em nível médio, e a universidade destinava-se à formação intelectual.

A partir de 1964, novamente, a educação com ênfase na qualificação da mão de obra e na formação de recursos humanos fez parte das propostas de planejamento econômico para o país. Estabeleceram-se diretrizes que vinculavam organicamente economia, trabalho e educação, com a intenção de acelerar o ritmo de desenvolvimento econômico do país, por meio das políticas educacionais, e assegurar oportunidades de emprego aos trabalhadores que entravam no mercado de trabalho. Havia séria preocupação em formar mão de obra para o desenvolvimento econômico, o que justifica a atenção voltada à educação. Esse período se estendeu da década de 1960 à década de 1970, quando os acordos entre MEC e a *United States Agency for International Development* (Usaid), que objetivavam promover a reforma do ensino brasileiro, transformaria a profissionalização rápida, “[...] voltada à criação de mão-de-obra especializada e adequada às novas técnicas de produção e a um mercado em expansão, no objetivo prioritário da reforma educacional” (CARVALHO, 2012, p. 184). Nesse contexto, foi elaborada e aprovada nova legislação para a educação, as Leis nº 5.540/68 e 5.692/71.

A reforma do ensino superior, que foi instituída pela Lei 5540/68, propunha: o sistema de créditos por disciplina e a estrutura departamental (Art. 11, alínea “b”), a implantação de cursos de pequena duração (Art. 23, §1º); a indissociabilidade entre ensino e pesquisa (Art. 2); a obrigatoriedade de frequência para alunos e professores (Art. 9); o regime de tempo integral e dedicação exclusiva para professores (Art. 34); o vestibular unificado e classificatório (Art. 41) (CARVALHO, 2012, p. 185).

Quanto à Lei nº 5.692/71, ao fixar novas regras para a duração do curso, tornou a profissionalização obrigatória no segundo grau. Conforme depreendemos do Art. 5º, § 1º, o currículo teria parte de educação geral e parte de formação especial. No parágrafo 2º desse mesmo artigo, em relação à formação especial, Carvalho (2012, p. 186) explana que:

a) Terá o objetivo de sondagem de aptidões para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau. b) será fixada, quando se destine a iniciação profissional e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Entre 1985 e 1990, os educadores progressistas se movimentaram em prol da escola pública, que se tornou foco acirrado das discussões. Outro ponto importante ocorreu em 1986, quando foi realizada a IV Conferência Brasileira de Educação, que resultou na Carta de Goiânia, que objetivou mudanças no sistema educacional brasileiro. No bojo desse processo, uma nova Constituição Federal foi elaborada e aprovada com a inclusão das proposições contidas na Carta de Goiânia para a educação.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, as políticas educacionais foram redimensionadas e passaram a considerar a gestão descentralizada da educação, evidenciada em planos e projetos governamentais. A gestão da educação nacional ocorreria por meio da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal que defenderiam a educação como direito de todos. Num momento político em que estavam em mudanças as relações entre o Estado, a sociedade e a educação, essa organização dos sistemas de ensino reafirmou a tendência descentralizada da organização da educação nacional nas proposições de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A partir dos anos 1990, as mudanças no âmbito educacional foram expressivas e a educação seguiu novos rumos. Dentre essas mudanças, tiveram início, em 1988, movimentos educacionais nos quais seus participantes discutiram e apoiaram a elaboração de anteprojeto de LDBEN, bem como embates políticos, econômicos e ideológicos contrários a projetos democráticos de educação.

Durante o processo de tramitação no Congresso Nacional do Projeto de Lei de vertente democrática, na esteira das proposições do MEC, outro projeto de Lei que dava visibilidade às proposições neoliberais e às prerrogativas governamentais deu entrada no Congresso e, em caráter de urgência, chegou à culminância de aprovação. A Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996. Essa legislação passou a dar nova regulamentação ao Sistema Nacional de Ensino público e privado do Brasil e regulamentou, na mesma lei, a Educação Básica e o Ensino Superior. A LDBEN nº 9.394/96, lei ainda em vigor, reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal/88. A Lei estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, define as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

O Brasil ingressou na era da política neoliberal a partir dos anos 1990, momento em que ocorreram as redefinições nas políticas educacionais, as quais identificaram os resultados da redefinição do papel do Estado brasileiro, e algumas instâncias assumiram papel na intervenção das políticas sociais, inclusive, quanto à educação. A reforma teve por finalidade a diminuição do desempenho do Estado nas políticas públicas e sociais, o que propiciou a redefinição dos limites entre o público e o privado, bem como a constituição da esfera do público não estatal. Essas redefinições precederam a mudança de responsabilidade estatal de oferta e manutenção da educação para as organizações sociais, a instituição da educação para as organizações sociais e a institucionalização de desigual divisão de responsabilidade entre os domínios administrativos federal, estadual e municipal.

A linha norteadora da reforma foi a transformação da administração pública, definida como burocrata, para administração gerencial. As justificativas para as modificações na gestão educacional e escolar sucederam o progresso da qualidade, a eficiência do uso dos recursos e a equidade, por meio da focalização de ações aos grupos marginalizados. A educação passou a ser foco da reestruturação e da adequação às novas demandas formativas. A ênfase especial recaiu em reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, pautada na descentralização administrativa; em maior autonomia das unidades escolares; em estímulo a uma maior participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional; exigiu adequação de novos papéis para educadores e pedagogos nesse processo, e recolocou, no debate, o tema das identidades profissionais dos/as educadores/as pedagogos/as.

Por meio dessa reestruturação, a concepção de modernização da gestão de caráter gerencial passou a ser, no âmbito das reformas educacionais, estratégia fundamental de garantia de sucesso escolar, de eficiência e eficácia. Observamos o redirecionamento da

organização institucional dos sistemas educativos que visaram à melhoria da qualidade da educação e enfatizaram a descentralização e a autonomia da escola.

A base legal da gestão democrática encontra-se na Constituição Federal de 1988. A gestão democrática é um processo político organizado de forma a permitir que os profissionais da educação e a comunidade, no ambiente escolar, discutam, determinem e planejem, assim como resolvam problemas, acompanhem, controlem e avaliem ações voltadas ao desenvolvimento da escola. Esse processo deve ter base no diálogo, na participação ativa de todos/as os/as participantes da comunidade escolar, no respeito às normas construídas coletivamente para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos envolvidos com a escola.

Além da presença do Governo Federal e da presença normativa do Conselho Nacional de Educação, são considerados, nas definições de políticas educacionais e curriculares da Educação Básica, os Governos Estaduais e Municipais e respectivos Conselhos de Educação. Nessas definições, reconhecemos a flexibilidade na articulação entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios como principais mecanismos de participação propostos pela LDBEN.

Os planos, as diretrizes e os parâmetros que fundamentam a Legislação da Educação Básica no Brasil compreendem: o Plano Decenal de Educação (PDE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE). São planos que passaram a atender as novas orientações e dão legitimidade às reformas empreendidas nesse período, entre 1979 e 1988.

No Plano Nacional de Educação, os diagnósticos da gestão e do financiamento aparecem adjacentes, intimamente articulados à lógica empresarial administrativa, e apontam para a indissociação entre financiamento e gestão. Também para a gestão compartilhada, a participação da comunidade sob as bases da solidariedade e da colaboração, cujo interesse foi direcionado à desresponsabilização do Estado com a educação pública e gratuita e o gradativo repasse das responsabilidades ao setor privado do voluntariado.

Sob a vigência do Plano Nacional de Educação, foi lançado o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) pelo MEC. Esse Plano teve extensa exposição nas mídias, o que induziu à aceitação da opinião pública. O PDE acolheu todas as ações do MEC na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. As novas demandas para a

educação influíram diretamente na discussão das identidades dos sujeitos, nas identidades profissionais de educadores/as e de pedagogos/as e no currículo para o curso de Pedagogia. A seguir trabalhamos com os conceitos de currículo, as teorias de currículo e a relação com o Curso de Pedagogia.

5.2 O CURRÍCULO E O CURSO DE PEDAGOGIA: AS CONCEPÇÕES DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS PRESENTES E AS PROPOSIÇÕES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Pensar em um currículo para o Curso de Pedagogia, na concepção de Franco (2011, p. 101), “[...] implica, primeiramente, assumir algumas convicções sobre o objeto de tal formação. Quem é o Pedagogo? De que Pedagogo precisamos? Falamos de um profissional Pedagogo? Para quais funções sociais esse profissional estará respondendo?”

Goodson (1995, p. 117) discute sobre currículo ao recorrer às palavras do historiador canadense George S. Tonkins:

[...] por currículo entendemos [...] o curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – metas e objetivos, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado.

Goodson (1995) afirma que esse interesse talvez tenha sido mais proeminente na Grã-Bretanha e Austrália, mas há vestígios fortes de que recebeu impulso de estudiosos dos Estados Unidos da América, do Canadá e de outros países do mundo ocidental que dispensam atenção aos recentes estudos históricos sobre matérias da escola secundária. Sacristán (2000) esclarece que o termo currículo é considerado atual, o que explica o fato de não ser muito abordado em sua concepção pedagógica.

O campo de estudo do currículo surgiu nos Estados Unidos da América nas primeiras décadas do século XX. “Em 1938, no *Teachers’ College*, da Universidade de Colúmbia, criou-se o primeiro Departamento de Currículo do país. Nesse momento, o campo atingiu sua maturidade” (MOREIRA, 2003, p. 49). Os estudos realizados dos anos

de 1920 aos anos de 1970 enfocaram como planejar, como implementar e como avaliar currículos, planos e projetos. Essa foi a era do chamado desenvolvimento curricular, em que a intenção foi fornecer subsídios e sugestões para o trabalho prático desenvolvido pelos/as docentes nas salas de aula das instituições educacionais.

Silva (2011, p. 43), fundamentando-se em Willian Pinar, explica que a palavra currículo é originária do termo “[...] pista e corrida, deriva do verbo *currere*, em latim, correr. É antes de tudo, um verbo, uma atividade e não uma coisa, um substantivo. Ao enfatizar o verbo, deslocamos a ênfase da pista de corrida para o ato de percorrer a pista”. Comprendemos que o significado de currículo abarca as ideias de caminho, trilha, trajetória, de percurso educacional que o sujeito percorre com intenção de encontrar espaço social no mundo. O currículo deve ser compreendido como atividade que não se limita à vida escolar, educacional, mas à vida inteira. De acordo com Silva (2011, p. 12),

[...] provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículo.

O vocábulo “currículo” tem sua origem na palavra “classe”. No período em que a escolarização se tornou atividade de massa, o currículo foi implantado e constituído em níveis ou estágios. Consequentemente, o conceito de disciplina surgiu com afinidade direta com o currículo. Desse modo, quando pensamos em conteúdos pensamos logo em disciplinas e em currículo, e entendemos como as disciplinas, o currículo e os conteúdos se apresentam.

Partindo desse entendimento, passamos à discussão do currículo tanto na sua forma escrita quanto na sua prática. Currículo escrito é constituído em um determinado período e contexto histórico-social. É um currículo delineado que manifesta as intenções da escolarização e que se concretiza ou não num currículo em ação. Para Santos e Moreira (1995, p. 47): “Conhecimento escolar e experiência de aprendizagem representam os dois sentidos mais usuais da palavra currículo, desde a incorporação desse termo ao vocabulário pedagógico”.

Goodson (1995, p. 22) esclarece que “o currículo é, por conseguinte, formulado numa variedade de áreas e níveis. Entretanto, fundamental para esta variedade é a distinção

entre o currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula”. A partir da constatação do poder do currículo para determinar o que deveria ser processado em sala de aula, descobriu-se outro poder: o “[...] de diferenciar. Isto significa que até mesmo as crianças que frequentavam a mesma escola podiam ter acesso ao que representava mundos diferentes através do currículo a elas destinados” (GOODSON, 1995, p. 33).

Goodson (1995, p. 33) afirma que as pedagogias de classe introduzidas na Universidade de Glasgow influenciavam as pedagogias adotadas nas escolas elementares do século XIX. A conexão comum entre a pedagogia de classe e “[...] um currículo baseado na sequência e prescrição é nítido, porém a passagem para a dualidade moderna - pedagogia e currículo - envolve a transição do sistema de classe para o de sala de aula”.

A mudança do sistema de classe para o sistema de sala de aula e a transição, nos estágios iniciais da Revolução Industrial, no final do século XVIII e início do século XIX, foi extremamente relevante para a administração da escolarização tanto quanto a mudança da produção doméstica para a produção e administração industriais. O desenvolvimento escolar da Inglaterra, nessa fase, girou em torno da intersecção da pedagogia e do currículo, os quais se assemelhavam mais com os padrões modernos.

A prática pedagógica em sala de aula e nas escolas gira em torno do currículo que se configura na incidência de práticas distintas. Toda proposta ou padrão de educação precisa abordar explicitamente o referente curricular, assim como, o desempenho profissional dos docentes depende da função que lhes foi confiada na ampliação do currículo. Menegolla e Sant’Anna (1999, p. 51) definem currículo como algo “[...] abrangente, dinâmico e existencial [...]”, visto em uma dimensão profunda e autêntica que abrange todas as circunstâncias da história escolar e social do aluno. “É a escola em ação, isto é, a vida do aluno e de todos os que sobre ele possam ter determinada influência. É o interagir de tudo e de todos que interferem no processo educacional da pessoa do aluno” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 1999, p. 51).

O currículo, por se referir a todas as situações que o/a aluno/a vive, tanto dentro quanto fora do contexto escolar, não se limita a questões ou problemas que só se relacionam ao âmbito escolar; nasce fora da escola para, então, entrar nela. Isso se justifica porque o currículo é constituído por todos os atos de vida de uma pessoa: “[...] do passado, do presente e tendo, ainda, uma perspectiva de futuro” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 1999, p. 51).

Para discutirmos os significados de currículo, recorreremos aos estudos de alguns autores: Moreira (1990; 2003), Silva (1995; 2010), Menegolla e Sant'Anna (1999), Sacristán (2000), Pimenta (2002), N. Saviani (2003), e Arroyo (2013).

Arroyo (2013, p. 13) afirma:

[...] na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, Eja, educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores, etc. [...] Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política de poder.

Arroyo (2013) destaca o fato de existir outro indicador de centralidade política do currículo: a ênfase nas políticas de avaliação daquilo que é ensinado. O autor ressalta que nunca se teve tantas políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam, com tamanho cuidado, como o currículo é, atualmente, “[...] tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região” (ARROYO, 2013, p. 13). Partimos, portanto, para a configuração de um currículo não só nacional, como também internacional, único, avaliado em parâmetros.

Identificamos, em Silva (1990), estudo semelhante ao do autor supracitado quanto ao fato de o currículo ser impregnado por relações de poder. O que é preconizado como conhecimento escolar faz parte da seleção de interesses próprios e arbitrários num espaço vasto de probabilidades. O conhecimento que se obtém fora do contexto escolar, bem como os obtidos dentro são resultado de ação contínua e desinteressada de busca da verdade. Nesse sentido, as ações de criar, selecionar, organizar e distribuir o conhecimento escolar estão relacionadas intrinsecamente aos extensos processos sociais de unificação e legitimação da sociedade capitalista.

No mundo contemporâneo, cabe à escola ofertar um currículo que acompanhe as transformações que ocorrem no ambiente escolar, para não se tornar ultrapassado, fora do contexto desse acelerado movimento de heterogeneidades presente no espaço educacional da atualidade. Por meio da educação escolar, difunde-se o conhecimento, e o currículo se torna um modo de vincular os interesses sociais aos valores dos grupos dominadores. “É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os

diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade” (SILVA, 2010, p. 10).

De acordo com a finalidade de ensino proposto para a escola, é possível definir currículo, delinear junto deste a consolidação dos desempenhos da instituição escolar e a própria maneira de enfocá-los num determinado período político, histórico, cultural e social. Para Sacristán (2000, p. 125), essa posição é evidente, ou seja,

[...] a escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade. Ainda que o uso do conteúdo do termo remonte a Grécia de Platão e Aristóteles, entra em cheio na linguagem pedagógica quando a escolarização se torna uma atividade de massa que necessita estruturar-se em passagens e níveis. Aparece como problema a ser resolvido por necessidades organizativas, de gestão e de controle do sistema educativo, ao se necessitar uma ordem e uma sequência na escolarização.

É possível afirmar que o currículo está fundamentalmente atrelado ao contexto educacional. Todavia, é importante que tenhamos profundo conhecimento sobre as estruturas do currículo, as quais estão ligadas à adaptação política, à categoria de decisões, ao planejamento, ao desenvolvimento das atividades relacionadas à aprendizagem e à avaliação dos resultados. Só assim compreenderemos o verdadeiro significado de currículo.

Sacristán (2000) assinala que a escola tem sido um mecanismo de normalização. O multiculturalismo na escola nada mais é do que a inclusão de todos no espaço escolar, e atender aos interesses de todos, independentemente de etnias, deficiências ou diferentes grupos minoritários, geralmente, excluídos e marginalizados. Para o autor, o currículo educacional deve atender a todas as diversidades existentes no ambiente escolar, pois a sociedade não é homogênea. Para tanto, deve ser ampliado e abranger as necessidades dos grupos minoritários, ou seja, não pode se prender apenas à cultura dominante e geral, mas reconhecer a singularidade dos indivíduos.

Para que aconteça a inclusão de grupos minoritários, julgamos ser necessária uma discussão profunda sobre a temática que, por sua vez, deve envolver toda a comunidade escolar. O ponto de partida para o movimento inicial de inclusão na escola é o

planejamento curricular, mas é no currículo real⁹, nas práticas educativas, que, de fato, ocorrem a desvalorização das experiências dos/as alunos/as e as discriminações. Para Sacristán (2000), a cultura transmitida pela escola confronta com outros significados prévios, por isso, devemos pensar em um currículo extraescolar, para que os/as educadores/as possam mediar os educandos/as numa perspectiva multicultural que vise o currículo em coordenadas mais amplas.

Para que não se perca a identidade das culturas, o planejamento curricular, de acordo com Sacristán (1995), deve se pautar na seguinte estratégia: 1) formação de professores/as; 2) planejamento de currículos; 3) desenvolvimento de materiais apropriados e, 4) a análise e revisão crítica das práticas vigentes.

Em relação ao papel da escola, Candau (2002) enfatiza que as diversidades culturais existentes nas diferentes sociedades, como os/as negros/as americanos/as; os/as emigrantes em países desenvolvidos; os emigrantes no Brasil; e mais, as muitas distintas culturas que variam de grupos e de pessoas se fazem presentes no interior da escola. A escola, nesse sentido, não pode reproduzir a cultura dominante, mas deve considerar as vivências dos/as educandos/as e contribuir para uma pedagogia libertária.

Os princípios da pedagogia libertária consideram a transformação da personalidade dos/as alunos/as por meio da autonomia, sem controle absoluto sobre eles/as. A pedagogia libertária é comprometida com os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos dos/as alunos/as. Fundamenta-se na participação coletiva, em reuniões, conselhos e assembleias, na distribuição do poder, em que há inclusão de todos/as os/as envolvidos/as no ensino-aprendizagem.

Em decorrência do fracasso escolar, foram intensificados os estudos a respeito do multiculturalismo associado com a Antropologia, mas também vimos a Psicologia como uma das ciências importantíssimas para a resolução dos problemas. Candau (2002) refere-se aos estudos de Paulo Freire que, com uma metodologia da cultura popular, alfabetizou

⁹ É na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

É a execução de um plano, é a efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho do planejar e do executar aconteçam mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrentes dos seus valores, crenças, significados. É currículo que sai da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal, assim como o que fica na percepção dos alunos (LIBÂNEO, 2004, p. 172).

muitas pessoas. As orientações de Freire abarcavam estudos feitos pelos/as educadores/as acerca do cotidiano das pessoas para depois, então, alfabetizá-los/as, considerando a linguagem e os termos linguísticos comuns que cada grupo de pessoas utiliza, como, por exemplo, ou camponeses/as da Guiné Bissau.

Não podemos deixar de concordar quanto ao valor significativo da política educacional referente à construção do currículo. No entanto, é imprescindível destacarmos que é função da comunidade escolar a construção do seu próprio currículo e de seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP). Ressaltamos também que as bases curriculares são: a sociedade, as políticas, a escola, o/a professor/a e o/a aluno/a, os/as quais são responsáveis por todo o processo construtivo do currículo escolar.

A construção do currículo necessita de mediação entre a concepção de conhecimento, educação, formação de professor/a, os conteúdos escolares e a organização escolar. Conhecer as teorias de currículo é importante no intuito de responder questões concernentes à identidade e ao conhecimento a ser ensinado aos/às alunos/as. Portanto, no item a seguir, abordamos as teorias de currículo.

5.3 AS TEORIAS DO CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

Uma das várias dificuldades pautadas ao estudo do currículo é que se trata de conceito formado por múltiplas características, estabelecido, negociado e renegociado em diversos planos e campos. “Este aspecto evasivo do currículo tem inegavelmente contribuído para o surgimento não só de perspectivas teóricas, que se estabelecem em forma de arco – seguindo uma linha psicológica, filosófica, sociológica – mas também de perspectivas mais técnicas ou científicas” (GOODSON, 2002, p. 67). Para Goodson, é importante abandonar o enfoque único sobre o currículo e adotar plenamente o conceito de currículo como construção social.

A elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa a tradição. Essa expressão é, com frequência, utilizada quando as disciplinas tradicionais são justapostas contra a inovação recente sobre temas integrados ou centrados no/a aluno/a. “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o

currículo” (SILVA, 2011, p. 15). Os teóricos de currículo discutem quais conhecimentos devem ser selecionados e apresentam justificativas acerca da inclusão deles no currículo.

O conceito de currículo como particularização exata de processos, metodologias e técnicas para aquisição de implicações passou a integrar as instituições de ensino, o cotidiano dos/as alunos/as, dos/as professores/as, dos/as gestores/as de escola e de toda a comunidade escolar. A discussão acerca do conceito de currículo tornou-se campo profissional de estudos e pesquisa, novas teorias surgiram no âmago dessas discussões e levantaram novas questões e maneiras de explicar o currículo.

As teorias do currículo estão empenhadas em responder perguntas concernentes ao conhecimento a ser ensinado aos estudantes e ao tipo de ser humano desejável para um dado tipo de sociedade. O currículo corresponde, assim, tanto a uma questão de conhecimento quanto a uma questão de identidade (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 7).

De acordo com as respostas que os/as estudiosos/as de currículo dão às perguntas concernentes ao conhecimento na área de currículo, as teorias são classificadas em tradicionais, críticas e pós-críticas. A temática do poder separa as teorias tradicionais das críticas e das pós-críticas. As teorias de currículo, portanto, exercem diversos papéis e se transformam em intermediárias entre a ação e o pensamento em educação.

Para a teoria tradicional, cujos/as adeptos/as e seguidores/as têm intenção de ser neutros/as e objetivos/as, a principal finalidade é identificar os objetivos da educação, formar o sujeito especializado ou proporcionar educação acadêmica e geral. As teorias tradicionais são teorias de concordância, de adequação e de ajustamento, carregadas de ideologia, embora ocultamente. Os teóricos da abordagem tradicional de currículo não questionavam mais detalhadamente as disposições educacionais existentes, as formas dominantes de conhecimento e, mais precisamente, a sociedade dominante. Apenas se concentravam em formas de organização e de elaboração de currículo.

A teoria tradicional tem Bobbitt (1918) como principal representante. Ele escreveu acerca do currículo no período em que o poder econômico, político e cultural tentava abranger a educação destinada às massas, com o intuito de garantir a eficácia da ideologia que imperava à época. “Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que uma empresa comercial ou industrial” (SILVA, 2011, p. 23).

O problema central relacionado ao currículo, na perspectiva de Bobbitt (1918), era de organização e incidia mecânica e burocraticamente na escola. Os curriculistas tinham

como meta levantar as habilidades, desenvolver currículos com objetivo de ampliá-las e delinear e organizar instrumentos de avaliação e de observação acerca da aprendizagem de tais metas.

Silva (2011, p. 24) também cita Tyler (1949) em seu discurso sobre currículo dentro da teoria tradicional: “com o livro de Tyler, os estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento. Tal como no modelo de Bobbitt, o currículo é, aqui, essencialmente, uma questão técnica”. Tyler expande o modelo de Bobbitt, ao incluir duas fontes que não eram contempladas por ele, a psicologia e as disciplinas acadêmicas.

Em relação à visão progressista e tradicional, Silva (2011) expõe a teoria de Dewey, pautada mais na democracia do que no funcionamento da economia, preocupando-se com o método e princípios democráticos no espaço escolar. Diferentemente de Bobbitt (1918), Dewey não se preocupava com a formação para a vida ocupacional do sujeito. A preocupação de Dewey também era, em relação ao planejamento curricular, levar em consideração os interesses e as experiências dos sujeitos. Para o autor, o ambiente educacional em que o/a jovem é criado/a deve levá-lo/a a comportar-se, sentir e pensar de acordo com certos padrões, contudo, o meio não imporá ideias e comportamentos diretamente. A assimilação ocorreria por meio da participação em atividades em grupo e, gradativamente, passaria a se preocupar com os fins comuns e com os meios adequados.

As teorias tradicionais podem ser sintetizadas em objetivos, conteúdos e ensino desses conteúdos e os resultados. Os modelos tradicionais de currículo, tanto os técnicos quanto os progressistas de base psicológica, só foram definitivamente contestados nos Estados Unidos, a partir dos anos de 1970, com o chamado movimento de reconceptualização do currículo, contrário à concepção tecnicista do currículo. Esse movimento distinguiu-se como uma forma de demonstrar a insatisfação, a inquietação e a crítica aos modelos tecnocráticos estabelecidos pelos primeiros exemplos de currículo, como o de Bobbitt e o de Tyler.

A teoria crítica de currículo surgiu na década de 1960, em meio a tumultos e transformações pelos quais passava o mundo todo, como, por exemplo: os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil. Na mesma época, surgiram livros, ensaios, teorizações que colocaram em dúvida o pensamento e as estruturas tradicionais. As primeiras teorizações

críticas, completamente contrárias aos fundamentos das teorias tradicionais, questionavam o pensamento e a estrutura educacional tradicional, principalmente as concepções de currículo.

Os modelos tradicionais de currículo limitaram-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2011, p. 32).

O movimento de reconceptualização traduziu um grande descontentamento dos/as teóricos/as que se ocupavam com o campo do currículo e com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos por Bobbitt e por Tyler. Os/As teóricos/as que se identificavam com esse movimento perceberam que a concepção de currículo como atividade puramente técnica e administrativa não se enquadrava nas teorias sociais de origem, sobretudo, europeia: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt. Conforme Silva (2011, p. 37), “o que era considerado, dentro da perspectiva tradicional, como currículo era o que precisava, de acordo com as teorias sociais, ser questionado e criticado”.

Na perspectiva fenomenológica, o currículo é entendido como experiência e como espaço de interrogação e de questionamento dessa mesma experiência. No currículo tradicional, os estudantes seriam encorajados a adotar a atitude supostamente científica caracterizadora das disciplinas acadêmicas. De acordo com as teorias críticas, essa atitude ensina o conformismo, a obediência e o individualismo, exatamente as ações que mantêm a ideologia dominante. No currículo fenomenológico, os alunos seriam encorajados a aplicar a atitude que caracteriza a investigação fenomenológica à sua experiência, ao seu próprio mundo vivido.

Os teóricos considerados pós-críticos defendem o currículo multicultural - a identidade, a alteridade e a diferença - que sugere disposição para entender, reverenciar e aceitar as diversas culturas existentes. Ainda mais, as distintas culturas não são apenas toleradas e respeitadas, visto que um currículo fundamentado nessa teoria não se limita, pois, a ensinar tolerância e respeito, mas insiste na análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas por meio de relações de assimetria e desigualdade. Os/as teóricos/as pós-críticos/as defendem que o poder não pode ser centralizado.

Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social [...] O mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, 2011, p. 148).

Ao questionar alguns dos pressupostos da teoria crítica de currículo, a teoria pós-crítica introduziu um novo elemento de tensão no centro mesmo da teorização crítica. Na teoria do currículo, a teoria pós-crítica ajusta-se à teoria crítica, contribuindo para a compreensão dos processos pelos quais o ser humano torna-se o que é. A teoria pós-crítica, embora vista como continuação da teoria crítica, não deixa de questionar algumas de suas primícias. Tanto uma quanto a outra partilha da mesma preocupação com o poder, mas a estrutura da teoria pós-crítica é menos estruturalista, e o poder e o conhecimento não se opõem, são interdependentes. São as conexões entre significação, identidade e poder que são enfatizadas. O currículo é envolvido nos processos de formação do sujeito. Desse modo, o currículo é questão de poder e de identidade. Na teoria pós-crítica, destaca-se o currículo multiculturalista que valoriza a diversidade das formas culturais e do mundo contemporâneo.

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados. [...] O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca para a cultura nacional dominante (SILVA, 2011, p. 85).

Apesar da ambiguidade, ou por causa dessa ambiguidade, o multiculturalismo representa importante instrumento de luta política. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que obrigaram as diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no espaço antes destinado apenas à cultura branca, masculina, europeia e heterossexual que formavam a cultura do grupo social dominante. Nessa concepção multiculturalista, nenhuma cultura pode ser avaliada como superior ou inferior à outra. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. Silva (2011, p. 90) afirma que: “o multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe”.

A concepção de identidade cultural e social desenvolvida pelas teorias pós-críticas estendeu a concepção de política para muito além de seu sentido tradicional focalizado nas atividades ao redor do Estado. “A conhecida consigna ‘o pessoal também é político’, difundido pelo movimento feminista, é apenas um exemplo dessa produtividade” (SILVA, 2011, p. 146).

Após o estudo das teorias críticas e pós-críticas do currículo, é impossível compreender o currículo unicamente por meio de conceitos técnicos, como os de ensino e eficiência, ou de categorias psicológicas, como as de aprendizagem e desenvolvimento, ou, ainda, de imagens estáticas, como as de matriz curricular e lista de conteúdos. O currículo é entendido como composição de todos esses itens, uma vez que é também aquilo que dele se faz, porém podemos concebê-lo de outras maneiras, a partir de aspectos que estão além das perspectivas tradicionais.

As teorias de currículo reportam a muitas veridades e impossibilidades, ele pode ser entendido e interpretado de diversas formas, sob o ponto de vista tradicional, crítico ou pós-crítico. Silva (2011, p. 150) acrescenta que:

[...] em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo e autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Compreendemos que, desde os teóricos da teoria tradicional aos das teorias pós-crítica e das teorias de currículo, todos compartilham as mesmas discussões: o poder, a identidade e o significado. Toda teoria de currículo intervém de maneira negativa ou positiva na prática pedagógica escolar, na instituição escolar e na própria ação do/a educador/a pedagogo/a, visto que a função da teoria curricular é abranger e delinear as ocorrências da atividade curricular. É por meio da teoria que compreenderemos os objetivos e os anseios de determinado grupo social. Silva (2011) acrescenta que o ponto principal de qualquer teoria de currículo é distinguir, dentre tantos, qual conhecimento deve ser ensinado e como deve ser ensinado.

Na abordagem do Currículo no Brasil, torna-se evidente a importância da história do currículo como campo específico de estudo; pelo fato de que as investigações do passado podem ajudar a resolver problemas curriculares atuais, permitem o

desenvolvimento de novas ideias e podem contribuir para a reformulação dos problemas que surgirem.

O estudo da história do currículo não se separa da história geral da educação. No entanto, constitui-se em campo de estudo com objeto próprio que envolve três temas de investigação: “o progresso dos principais esforços reformadores do currículo; o intento de introdução de novas áreas de estudo dentro do currículo; a história das matérias escolares, ou a evolução das disciplinas escolares” (N. SAVIANI, 2003, p. 22).

Considerando as origens do termo currículo na educação, o contexto de seu surgimento é identificado no período da Reforma Protestante de final do século XVI, com o calvinismo. Provavelmente, o termo foi utilizado em 1582, nas escriturações da Universidade de Leiden, na Holanda, mas o “[...] primeiro registro que dele se constata é, segundo o *Oxford English Dictionary*, o de um atestado de graduação outorgado a um mestre da Universidade de Glasgow, na Escócia, em 1663” (N. SAVIANI, 2003, p. 25). Essas universidades tinham ligação com as ideias calvinistas de formar predicadores protestantes, portanto adotavam o termo latino *curriculum* que significa ‘movimento progressivo’ ou ‘carreira’, para indicar a entidade educativa que denotava totalidade estrutural e integridade sequencial, e que devia ser seguido.

O ensino seguiria um plano rigoroso, abrangeria as áreas de estudo a que cada professor/a se dedicaria, e as normas de conduta do/a aluno/a das quais dependeria para passar de um nível ao outro do curso que estivesse cursando. Os/as alunos/as cumpririam as normas estabelecidas e suas vidas estudantis ficariam sob a supervisão de um/a professor/a. Representando todo esse conjunto, o currículo foi o nome dado ao certificado de conclusão de curso, após avaliação dos resultados de cada estudante.

Na concepção de Silva (2011), o currículo tem sua origem nos anos de 1920, nos Estados Unidos, como tema particular, apenas como objeto específico de estudo e de pesquisa. O currículo surgiu

[...] em conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos (SILVA, 2011, p. 12).

Com a publicação do livro de Bobbitt, **The Curriculum**, em 1918, o currículo foi visto como processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosamente especificado e adequado. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica.

No modelo de currículo de Bobbitt (1918), os estudantes seriam processados como produto fabril, uma vez que, para ele, o currículo é a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que seriam determinados. Por meio desse modelo, percebemos o real significado de currículo, para diversas instituições educacionais, o que definiu como currículo tornou-se realidade. Nesse entendimento, “o currículo sempre foi o que Bobbitt diz ser: ele se limitou a descobri-lo e a descrevê-lo” (SILVA, 2011, p. 13). Dessa forma, Bobbitt (1918) criou uma noção particular de currículo, e o que dizia ser currículo, passou a ser, efetivamente, currículo.

As teorias e as práticas curriculares surgiram no Brasil, entre os anos de 1920 e 1930, como resultado da influência dos Estados Unidos. As origens do campo, sua introdução nas universidades brasileiras e os diversos debates relativos ao conteúdo curricular, assim como a tentativa de reconceptualização do campo do currículo receberam forte influência americana. Desses debates tomaram parte os curriculistas, os sociólogos e os filósofos. No final dos anos de 1960 e 1970, o campo curricular tomou forma e a disciplina “[...] currículos e programas foi introduzida nas faculdades de educação brasileiras” (MOREIRA, 1990, p. 15).

As influências americanas foram fortes e intensas no campo do currículo brasileiro e ressaltada em diversos estudos. “Tende-se a considerar, em síntese, que teorias e práticas curriculares surgem em nosso país como resultado de uma transferência dos Estados Unidos” (MOREIRA, 1990, p. 13). Essa influência foi confirmada pela literatura existente à época que incluía nomes de autores americanos integrados ao pragmatismo e às teorias propostas por escritores europeus. Esses autores suplantaram os obstáculos da antiga tradição pedagógica advinda dos jesuítas e da reminiscência enciclopédica decorrentes da influência francesa na educação brasileira.

De acordo com Moreira (1990), as infraestruturas fundamentais no campo do currículo surgiram com as reformas impulsionadas nos estados pelos profissionais da educação ou Pioneiros da Educação Nova¹⁰, e, logo após, pela base institucional do

¹⁰ [...] intelectuais que expressavam os desejos da construção de um país em bases urbano-industriais democráticas e que, no plano educacional, endossavam as teses gerais da Pedagogia Nova. Eram aqueles intelectuais que encetaram a maioria das reformas educacionais estaduais dos anos 20, e por isso passaram a ser conhecidos/as como profissionais da educação. Nos anos 30, acabaram por publicar o “Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova”, onde propunham bases pedagógicas renovadas e reformulação da política educacional (GHIRALDELLI, 1990, p. 39).

Instituto Nacional Estudos e Pesquisa (INEP) e do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAEE). Essas instituições foram responsáveis pelo treinamento dos primeiros especialistas em currículo no Brasil, cuja importância foi intensamente destacada na literatura da área nos anos de 1950 e de 1960. E a reminiscência desse treinamento, que motivou as reformas e a perspectiva curricular desenvolvida pelo INEP, instituído em 1938, com o intuito de tornar-se núcleo “[...] de estudos das questões educacionais relacionadas ao Ministério da Educação e Saúde foram basicamente compostas por ideias progressivistas derivadas do pensamento de Dewey e Kilpatrick [...]” e do modo como os pioneiros, sobretudo, Anísio Teixeira, interpretaram as ideias desses autores e as adaptaram à realidade brasileira. A preocupação dos/as educadores/as e administradores/as que integravam o INEP foi com a prática, com os modelos científicos e com a realidade do/a aluno/a.

Em 11 de abril de 1956, foi criado o Pabaee, acordo assinado entre o Brasil e os Estados Unidos que se referia especificamente a currículos e programas e enfatizava o planejamento e o desenvolvimento dos currículos. O programa contribuiu para alertar os educadores brasileiros sobre a importância do estudo do campo do currículo. Nesse período, os professores elaboraram apostilas e traduziram muitos livros e materiais americanos que abordavam a temática de currículo. Surgiram os primeiros cursos sobre esse assunto. O programa recebia bolsistas de diversos estados que, ao retornarem, difundiam as ideias e técnicas aprendidas (MOREIRA, 1990).

Questões curriculares também foram discutidas no início dos anos de 1960 por educadores e teóricos. Embora a preocupação dos pioneiros fossem os aspectos técnicos, as questões sociais também se constituíam alvo importante. Os chamados pioneiros da educação não formavam um grupo homogêneo, visto que suas tendências variaram entre a postura liberal conservadora dominante e uma posição mais radical. A contribuição mais substancial das reformas ficou limitada a novos métodos e técnicas.

A maior preocupação desse período foi com as escolas brasileiras que não deveriam copiar modelos estrangeiros e se restringirem ao atendimento de grupos privilegiados, e, sim, superar a dependência cultural e o subdesenvolvimento. As escolas colaborariam com o processo de desenvolvimento industrial e apresentariam as ferramentas intelectuais para discussão crítica dos rumos a serem seguidos.

Com a instituição do Governo Militar, em 1964, todo cenário político, econômico, ideológico e educacional sofreu transformações e diversos acordos foram assinados com os Estados Unidos. Acerca desse período, Moreira (1990, p. 83) afirma que:

Visando à modernização e racionalização do país, as teorias americanas consistiram em combinações de ideias tecnicistas e progressivistas. As discussões sobre currículo espalharam-se e a disciplina currículos e programas foi introduzida em nossos cursos superiores. A preocupação principal passou a ser a eficiência do processo pedagógico, indispensável ao treinamento adequado do capital humano do país.

Nessa época, muitos acordos foram assinados, referentes a diversas áreas. Nesse contexto, surgiram novos debates acerca da educação, tais como: a campanha de alfabetização de adultos, a criação de cultura popular e a organização do movimento de educação de base. A base institucional do campo do currículo foi ampliada, o que ocorreu logo em seguida, com a introdução da disciplina de currículos e programas na universidade brasileira. O surgimento dessa disciplina foi favorecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961. Nessa ocasião, houve avanços significativos quanto às experiências pedagógico-administrativas, tais como as classes experimentais, os ginásios pluricurriculares, os orientados para o trabalho e foi, também nesse período, que as discussões e os estudos sobre currículo se desenvolveram com maior rapidez.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, definiu a composição e as atribuições do Conselho Federal da Educação (CFE), que se tornou responsável pela elaboração dos planos. Entretanto, por meio de acordos com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), muitos relatórios e planos relacionados à organização do sistema de ensino brasileiro foram elaborados pelos americanos. A fixação dos currículos mínimos nos cursos de graduação também estava a cargo do CFE, visto que a introdução da disciplina de currículos e programas na universidade brasileira foi definida pelo Conselho. A base universitária do campo, o Curso de Pedagogia, foi criada em 1962, quando o curso foi reformulado pelo CFE, Parecer nº 251/1962. Currículos e Programas foi considerada, nas escolas, disciplina especializada que deveria favorecer abordagem profunda e teoricamente fundamentada de temas referentes ao currículo.

Nos anos 1970, o sistema educacional não havia absorvido inteiramente a ideologia da eficiência e da racionalidade, como esclarece Moreira (1990, p. 126):

O pano de fundo era mais liberal que tecnicista e o trabalho pedagógico ainda não se fragmentara muito. Assim, o especialista em educação não era visto como indispensável e a disciplina não se revelou de grande utilidade. Além disso, não havia professores que lecionassem. Como consequência, currículos e programas não se difundiu, de fato, em nossas universidades.

Diante dessa realidade, foi criado outro espaço institucional para o desenvolvimento do campo do currículo, uma vez que a LDBEN nº4.024/61 abriu espaço para a organização de cursos de formação de professores para o ensino normal nos institutos de educação. No Rio de Janeiro, a estrutura do curso foi regulamentada pela legislação posterior, bem como foram definidas as matérias e disciplinas a serem estudadas. A disciplina de currículos e programas foi constituída matéria de caracterização do curso, que tinha por finalidade analisar os currículos e programas do curso elementar e do curso normal, além de integrar todos os aspectos da educação em um único conjunto. Surgiram os primeiros mestrados em currículo. Em 1973, de acordo com Moreira e Silva (2011, p. 21),

[...] diversos especialistas em currículo participaram de uma conferência na Universidade de Rochester, dando início a uma série de tentativas de reconceituação do campo. Apesar das diferenças entre eles, todos rejeitavam a tendência curricular dominante, criticando seu caráter instrumental, apolítico e atóxico, bem como sua pretensão de considerar o campo do currículo como ciência. Rejeitavam, em outras palavras, as perspectivas behaviorista e empirista que caracterizavam a ciência social americana e a pesquisa em educação.

Nos anos de 1980, o campo educacional brasileiro buscou orientação mais autônoma, a superação do vocabulário curricular especializado “importado” dos EUA e a desvalorização dos modelos educacionais tecnicistas associados ao governo militar. Os autores americanos não causavam mais tanta influência. Nesse período, o campo do currículo ampliou-se bastante, e a maior parte das propostas curriculares estabelecidas permaneceu em vigor até metade dos anos de 1990, ao influenciar nas formulações curriculares das instituições de ensino.

Por volta de 1990, as articulações curriculares advindas do governo federal eram muito simples. Não continham vastas diretrizes, apenas definiam base prosaica e parte diferenciada do currículo, intencionavam que fossem analisadas a diversidade regional, as características locais e as particularidades do público alvo. Após meados de 1990, as

diretrizes curriculares elaboradas pelo MEC passaram a organizar os referenciais que abrangeriam os conteúdos para todo o ensino básico. No entanto, esse movimento institucional foi criticado por toda comunidade acadêmica, uma vez que os parâmetros curriculares nacionais não passaram de meras discussões até o período de aprovação de uma nova LDBEN, Lei nº 9.394/1996 (MOREIRA; SILVA, 2011).

No século XXI, o currículo recebe atenção de autoridades, políticos, professores e especialistas da área da educação. Sua posição central no cenário educacional brasileiro contemporâneo pode ser percebida pelas constantes reformulações dos currículos nos diversos níveis de ensino, assim como pelo desenvolvimento da produção teórica do campo. Asseguramos que o campo do currículo no Brasil adquire, gradativamente, mais consistência e visibilidade. Moreira (2009, p. 9) afirma que:

[...] tem-se acentuado, nos últimos anos, a influência do pensamento pós-moderno no discurso curricular contemporâneo, tanto no Brasil como em outros países. [...] para alguns críticos, o pós-modernismo associa-se ao neoliberalismo que hoje se difunde por grande parte do mundo e que responde pelo incremento da onda de privatizações, pela diminuição do papel do Estado em atividades sociais e econômicas e pela crescente redução de políticas de proteção social com consequências negativas já exaustivamente denunciadas.

Nessa perspectiva, o pós-modernismo entra em conflito com a teorização crítica moderna, como também se constitui fator de arrasamento da cultura contemporânea. Em se tratando da educação, esse período é tido como incapaz de fornecer as bases para o tratamento das deliberações políticas e morais que os/as educadores/as enfrentam. “A utilização do discurso pós-moderno na teorização crítica tem sido alvo de dúvidas e questionamentos, já que os ideais da modernidade, nos quais a teoria crítica se fundamenta, são vistos por muitos como incongruentes com os princípios pós-modernos” (MOREIRA, 2009, p. 16).

As considerações históricas que apresentamos sobre como o currículo foi pensado externamente e como chegou ao Brasil evidencia algumas características das demandas sociais para a formação dos sujeitos que, de uma forma ou de outra, construíram identidades singulares e coletivas que movimentaram o campo do trabalho, determinando, para a escola, a sua função social e a necessidade de formação dos/as educadores/as e pedagogos/as que atendessem às necessidades educativas.

5.4 AS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990: OS REFERENCIAIS CURRICULARES E A FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A PEDAGOGO/A

Pensar a sociedade atual é grande desafio, visto que ela evolui rapidamente, evidencia constante movimento de mudanças em todos os sentidos da vida dos sujeitos. Um mundo cheio de possibilidades, oportunidades e atrações que demonstra a realidade de conflitos latentes provocados pelas desigualdades sociais. Nesse contexto, a formação de educadores/as é, para as políticas educacionais, também, grande desafio, posto que nas últimas décadas (1990/2000), consideradas como curto espaço de tempo, houve expansão da rede de ensino e conseqüente necessidade de mais educadores para atender as demandas de formação escolarizada.

As mudanças estão além da formação adequada de educadores/as. Acrescente-se a esse quadro de carências, o fato de que administradores públicos não têm contemplado suficientemente a carreira de educadores/as e a educação com políticas coerentes com as necessidades do país em desenvolvimento.

Na perspectiva internacional, assistimos mudanças nos padrões de trabalho, nas relações sociais e na escolarização. O impacto de novas tecnologias tornou-se visível e gerou novas formas de trabalho. Gatti (1997, p. 2) afirma que “na era da comunicação, nada mais essencial do que as capacidades de decodificar e interpretar informação, capacidade estas que, para seu desenvolvimento, dependem do domínio cultural de áreas diversas de saberes, o que nos reporta imediatamente a educação”.

Esse processo atinge a todos/as diretamente, há quebras de barreiras e de fronteiras entre os países que promovem programas de intercâmbios, mobilidade internacional, cultural, turística, comercial e informacional que desmontam as sociedades rígidas, colocando-as em contato direto e contínuo com contrastantes culturas e costumes, que geram novos padrões de referenciais históricos, éticos e de formas de conhecimentos.

Há, nesse contexto, o esfacelamento do modelo de trabalho em que o/a trabalhador/a permanecia na mesma instituição e na mesma profissão por toda a sua vida, dando lugar a um sentido de cultura ampliada que abre espaços para o desenvolvimento de atividades sociais diversas que combinam outros tipos e níveis de formação com o próprio exercício da profissão. As mudanças no campo do trabalho e das relações sociais necessitam ser sentidas e entendidas tanto pelos governantes responsáveis pelas políticas

educacionais, quanto por aqueles/as envolvidos/as direta e indiretamente com a educação e o ensino no país. “Este cenário cambiante precisa ser tomado como referência para decisões e orientações em educação [...]”, pois o processo em curso demanda a busca “[...] de novas habilidades cognitivas e sociais dos sujeitos para se atingir novo patamar de desenvolvimento” (GATTI, 1997, p. 3).

O processo de globalização da sociedade internacionalizou o capital, impulsionou o comércio, a economia, os financiamentos e a cultura; criou um panorama de “[...] crescimento das atividades internacionais das firmas e dos fluxos comerciais; ampla mudança de base tecnológica [...] reordenação dos mercados, com uma maior importância da Ásia; e intensificação da circulação financeira [...]”, que ascendeu o “[...] ideário de um novo homem [...]” (FACCI, 2004, p. 5), capaz de introjetar nele valores e relações comerciais como modo de dominar as mudanças e compreender o mundo.

Essa concepção de homem/mulher revela visão marcada pelo utilitarismo, cuja motivação e comportamento são referendados por utilitarismo individual. A concepção de submetimento dos indivíduos, de conhecimento, do caráter indeterminado, indisciplinado e desordenado, apresenta reflexos no contexto atual da educação, da formação dos sujeitos, da formação dos/as educadores/as e, conseqüentemente, do/a educador/a pedagogo/a. Em Silva (1997), apreendemos que a escola, na concepção liberal, é um meio de transmissão de ideias que defendem as excelências do livre mercado e da livre-iniciativa que leva à necessária mudança no currículo para adequá-lo às novas demandas do credo liberal.

A escola pensada como *locus* de apropriação do conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade perde a sua relevância nesse contexto e passa a lograr alguma importância, se adequada ao mundo globalizado, porque teve elevado grau de competitividade, a princípio, e a necessidade por conhecimento e informação. Embora polêmica, a profissionalização, independente da área do conhecimento, e a escola têm sido encaradas como respostas estratégicas aos problemas advindos da globalização econômica, da transformação nas relações de trabalho e desemprego e a defesa da qualidade e da competitividade.

Ao discutir a questão do trabalho e educação, afirmamos que, em tempos neoliberais, os discursos dão ênfase à educação e à escola como esferas de formação para o mundo do trabalho, cujo processo de escolarização assumiria, como função, a preparação de mão de obra empregável nas empresas. A inserção dos/as trabalhadores/as, inclusive do/a educador/a pedagogo/a, como um/a dos/as profissionais da educação dependerá de

cada sujeito, pois na competição, uns/umas terão sucesso e outros/as não. Nessa forma utilitarista de pensar o processo produtivo e os indivíduos como consumidores potenciais de conhecimentos, os trabalhadores/as devem se instrumentalizar para competir no mercado de trabalho, e a escola deve torná-los/as aptos/as para enfrentar essa competência.

Contudo, sabemos que a escola, mesmo expandida, com possibilidades de oportunizar o acesso e a permanência na área educacional, não conseguiu e não consegue produzir conhecimento na mesma velocidade que o mercado produtivo precisa, e também não é o instrumento responsável e necessário para diminuição do déficit de qualificação profissional e do desemprego no Brasil. Imputar à escola o compromisso de superação dos problemas políticos, econômicos que reflita diminuição ou mesmo anulação dos problemas micro e macros das sociedades é equivoco teórico e ideológico ou estratégia dos que pensam as economias de mercado do mundo capitalista. Entendemos que a educação e a escola sozinhas não resolverão os problemas que atormentam os/as trabalhadores/as, mas é necessário discutir, no interior delas, como podem contribuir para contrariar o desenvolvimento, o crescimento de desigualdades e o processo de exclusão social.

O Curso de Pedagogia, como conteúdo da Faculdade de Educação, teve o intuito e duração prescritos pelo Parecer/CFE nº 252/1969, de autoria de Valnir Chagas, cuja finalidade foi formar e preparar profissionais da educação, bem como elucidar assunto exposto como empecilho, ou seja, o direito ao magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental pelos licenciados em Pedagogia. Contudo, nem todos os habilitados em Pedagogia possuíam a formação imprescindível à prática do magistério, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta de Chagas não só mantinha a rigidez na divisão das atividades escolares, como também reforçava os princípios de racionalidade e eficiência, já que, ao retirar a formação do especialista do Curso de Pedagogia, desvinculava a prática do contexto educacional.

A Reforma Universitária, no período do governo militar, reformulou o Curso de Pedagogia pelo Parecer/CFE nº 252/1969, trouxe mudanças estruturais que contribuíram ainda mais para a indefinição de sua identidade, visto que fragmentou a concepção do/a pedagogo/a em capacitações tecnicistas efetivadas na graduação. Contra essa formação advinda das reformas educacionais ocorridas em fins de 1960, efetivaram-se confrontos, manifestações, reuniões e conferências com os profissionais da educação, cujo interesse foi a transformação da realidade social e educacional e a luta pela identidade do/a educador/a pedagogo/a.

As discussões acerca da formação do/a educador/a pedagogo/a compreendem, a princípio, o movimento dos/as educadores/as rumo à reformulação dos cursos de formação de pedagogos/as e a demarcação das políticas públicas no campo da educação, principalmente em relação à formação dos/as professores/as. Quando os/as educadores/as participantes do movimento se reuniram para combater a imposição do MEC, foram orientados/as por uma concepção de educação que não buscava a produtividade do sistema de ensino e que atendia aos interesses do sistema capitalista. Buscava sim, formar um/a profissional capaz de refletir criticamente acerca da sociedade, que lutasse pela sua transformação. Para Brzezinski (2012, p. 81)

Apesar de o Parecer 252/1969 ter sido produto do autoritarismo do Estado e de inserir-se num contexto de inversão autoritária, em que os protestos estudantis por mais vagas no ensino superior tiveram como resposta uma expansão descontrolada do ensino privado, o autor do referido Parecer considerava suas posições democráticas muito flexíveis.

Seis anos mais tarde, em 1975, de acordo com Brzezinski (2012), Valnir Chagas rompeu com a “[...] persistência do Parecer 252/1969, no tempo [...]”, e apresentou, mediante a “[...] Indicação 67/1975, nova regulamentação aos estudos superiores de educação, com mudanças estruturais no curso de pedagogia” (BREZEZINSKI, 2012, p. 81). Porém, o conselheiro, Valnir Chagas, não alcançou seu objetivo de mudar definitivamente o curso. Suas sugestões foram sustadas pela mobilização dos educadores brasileiros que assumiram os estudos e os debates sobre os rumos das reformulações dos cursos de formação de professores/as, num enfrentamento às arbitrariedades advindas do poder constituído e institucionalizado no Conselho Federal de Educação.

Inserida numa crise econômica, política, social e educacional, a formação do/a pedagogo/a foi analisada pelo Movimento dos Educadores, em conjunto com a formação dos/as professores/as para a educação básica. A discussão que se fortaleceu contemplou o Curso de Pedagogia, justamente por ter sido ameaçado de extinção devido às propostas do sistema Valnir Chagas. Essa discussão, como garante Silva (2003, p. 75), “[...] foi se fortalecendo e se articulando com grupos já mobilizados em função de algumas outras licenciaturas, além de se integrar com várias associações e entidades de educadores/as e também de estudantes dos diferentes graus de ensino”.

Franco (2011, p. 101) considera que pensar em um currículo para o Curso de Pedagogia implica, também, considerar o currículo como:

[...] um configurador de práticas sociais e culturais, ao mesmo tempo que funcione como articulador e inovador dessas práticas, ou seja, um currículo que deve ser encarado como um projeto cultural, bem como converter-se em cultura real, a ser incorporada no objeto de conhecimento de que se trata – no caso, o campo conceitual da Pedagogia.

Pensar sobre um currículo de formação de pedagogos/as demanda, necessariamente, a importância dos pressupostos que fundamentam as “[...] raízes epistemológicas do corpo de conhecimento da Pedagogia, buscando assim, perspectivar caminhos mais sólidos à reconfiguração da nova e necessária profissionalidade pedagógica” (FRANCO, 2011, p. 102). A proposta curricular precisa buscar pontos articuladores comuns, bases de processo contínuo de reflexão e avaliação, contrapondo-se à ideia de modelo único que não pode contemplar a complexidade, quer da especificidade epistemológica da Pedagogia como ciência, quer das demandas socioculturais contemporâneas postas a essa ciência.

Ainda de acordo com Franco (2011, p. 102), o currículo e o ensino “[...] são práticas sociais que possuem um imaneente caráter político, modificando os sujeitos que intervêm nas práticas e sendo estes por elas transformados. Desta forma, não cabe pretender para o currículo uma perspectiva redutora, técnica, ou mesmo normativa, que não considere essas condições de sua dinâmica”.

Um currículo de formação de pedagogo/a intenciona formar o/a educador/a pedagogo/a, cientista educacional, especialista na compreensão, na pesquisa e na orientação da ação educativa que ocorre nas mais diversas instâncias sociais. Tem sua atenção voltada à qualificação e transformação de espaços educacionais em espaços educativos, por meio da cientificização da prática educativa, elevada à ciência, com base em profunda fundamentação teórica. Poderá ser curso exclusivo de formação de docentes e enfrentar, como consequência, o desafio de absorver as diversas abrangências dessa formação, ou seja, docentes para toda a educação básica, docentes para adultos, docentes para a educação a distância, entre outras possibilidades de atuação que surgirem.

O/A educador/a pedagogo/a estará, ainda, no exercício da prática pedagógica, quando estiver com o coletivo dos participantes da prática educativa, orientar, esclarecer, conscientizar e produzir elementos para a transformação dos sujeitos, das práticas e das instituições, docente ou não. Entretanto, o/a educador/a pedagogo/a exercerá função social, trabalhará em empresas, em Organizações Não Governamentais (ONGs), com famílias,

com os meios de comunicação, e não necessariamente será empresário/a, ou educador/a de ONG, ou pai/mãe, ou comunicador/a, para exercer sua função. Semelhantemente ocorre com o/a professor/a: em processo de autoformação continuada, crítica e reflexiva, pode e deve exercer função como cientista educacional, analisar as próprias práticas educativas, pesquisando-as, transformando-as (FRANCO, 2011).

Quanto a essas reflexões, Libâneo (2004, p. 48) contribui, ao afirmar que:

[...] a ampliação do campo de ação do pedagogo, em correspondência com a amplitude cada vez maior das práticas educativas na sociedade, leva também ao aparecimento de operadores do processo educativo para além do educador escolar. Com isto, aqueles elementos constitutivos da relação pedagógica vão adquirindo outras acepções de aluno e educador.

Considerando o contexto atual político, econômico, social e cultural influenciado pela globalização econômica e o desenvolvimento científico e tecnológico, cabe ao Sistema Nacional de Educação (re)pensar e (re)planejar a escola para (re)organização da sua função social de operacionalizadora das políticas educacionais, tanto para a formação do/a educador/a pedagogo/a como para a formação identitária dos alunos para assumirem postos ou funções no mundo do trabalho. O currículo, neste contexto, não pode meramente reproduzir projetos hegemônicos de governo, comprometido com o poder político do Estado Nação. É necessário que educadores/as, tanto no processo de formação inicial como na prática da educação escolar e não escolar, considere a ampliação de sua ação e discuta alternativas de projetos contra-hegemônicos para atendimento às demandas da sociedade para a educação.

As demandas da sociedade para a educação tornam-se ferramentas representativas para pensarmos sobre as especificidades da matriz curricular, a proposição de componentes curriculares para a formação do/a educador/a pedagogo/a e a construção das identidades profissionais ainda no seu processo construtivo no interior da universidade.

Há, nesse sentido, a necessidade de discussão sobre a identidade do Curso de Pedagogia, bem como a identidade do aluno em processo de formação inicial profissional. Que identidade o pedagogo em formação precisará construir para inserir-se neste contexto? E que identidade, mesmo que provisória, o Curso de Pedagogia precisa ter para atender as especificidades das demandas sociais educativas dos sujeitos da contemporaneidade?

Frente aos elementos constitutivos de construção de identidades para o Curso de Pedagogia e para o/a pedagogo/a em processo de formação profissional inicial, no Capítulo

V, propusemos desenvolver um estudo de caso tendo, como objeto de análise, documentos da IES Fecilcam/Unespar-CM e do Curso de Pedagogia, por meio do Projeto Político Pedagógico e respectiva Matriz Curricular/2007. Utilizamos o método da triangulação dos dados de pesquisa qualitativa, cruzando dados de pesquisa bibliográfica, análise de conteúdo de documentos, com o estudo de caso da IES em questão, para procedermos à comprovação de nossa tese.

6 A FORMAÇÃO INICIAL DO/A EDUCADOR/A PEDAGOGO/A NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FECILCAM/UNESPAR-CM

Na presente seção, procedemos ao estudo de caso, com detalhamento de informações referentes à Instituição de Ensino Superior objeto de nossa pesquisa. Para tanto, examinamos os documentos fontes da pesquisa. Em primeiro plano, o Projeto Político Pedagógico e, neste, a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do ano de 2007. O PPP foi elaborado em 2006, implantado pelo Departamento/Colegiado¹¹ no ano letivo de 2007, e se encontra em vigência. Em segundo plano, examinamos também os documentos Projeto Político Institucional de 2012-2016 e o Projeto de Desenvolvimento Institucional/2011 que deram sustentação às informações complementares.

Organizamos a seção em três partes articuladas pelos eixos norteadores, Identidade; Currículo; Políticas Educacionais; Curso de Pedagogia e Formação Inicial; a primeira com a caracterização das identidades do/a educador/a pedagogo/a do curso de pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM; a segunda com a descrição da Matriz Curricular e sua vinculação às normatizações das políticas educacionais e orientações das DCNP CNE/CP nº 5/2005 e Resolução CNE/CP nº 1/2006; e, na terceira subseção, resultante da análise de conteúdos dos documentos, apresentamos as proposições de identidades presumidas nas narrativas textuais.

¹¹A denominação Departamento de Pedagogia existiu até o dia 12 de dezembro de 2013, quando foi criada a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), a partir de então, é denominado Colegiado de Pedagogia. Do mesmo modo, nos referimos à Fecilcam quando nos remetemos ao período anterior a 12 de dezembro de 2013. A partir dessa data, a Fecilcam, unida a outras seis faculdades públicas do Estado do Paraná, passou a ser chamada de Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Nesse estudo, quando nos remetemos à história da Fecilcam, ou seja, anterior à 12 de dezembro de 2013, preferimos o formato Fecilcam/Unespar-CM para especificar que tratamos da antiga Fecilcam. Contudo, quando o documento que discutimos foi criado ou publicado, a partir da criação da Unespar, fazemos referência a Unespar, e não mais a Fecilcam/Unespar-CM.

6.1 DIMENSÕES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA/2007: OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DAS IDENTIDADES PARA O CURSO E A FORMAÇÃO INICIAL DO/A EDUCADOR/A PEDAGOGO/A

Ao tratar sobre os 40 anos de história da Fecilcam/Unespar-CM, Góis (2012) informa que o Curso de Pedagogia foi um dos primeiros cursos ofertados pela instituição, ao lado dos Cursos de Estudos Sociais e de Letras. Esses cursos eram de licenciaturas curtas e foram autorizados pelo Parecer nº 1.013/74, de 24 de abril de 1974, e reconhecidos pelo Decreto Federal nº 78.579/76, de 14 de outubro de 1976.

Na época de sua criação, em 1976, o Curso de Pedagogia compreendia Habilitação em Administração Escolar. Tanto esse curso quanto os cursos de Letras e de Estudos Sociais não tinham grande demanda, o que deu origem à montagem de processos para que fossem autorizados os cursos de Administração, de Ciências Contábeis e de Ciências Econômicas.

Com a redução da procura pelos cursos de licenciatura curta, a Faculdade, no ano de 1982, solicitou aos órgãos competentes a conversão dos cursos de Estudos Sociais, Letras e Pedagogia para Geografia, Letras e Pedagogia – Licenciatura Plena, integrando o processo nº 401/82 – CEE. Através do Parecer nº 270/82, o Conselho Estadual da Educação posicionou-se favoravelmente à alteração. O Parecer referido, encaminhado ao Ministério da Educação, deu origem à publicação da Portaria nº 70 – MEC, de 17 de fevereiro de 1983, passando assim a funcionar os cursos de Geografia – Licenciatura plena; Letras – Licenciatura plena, com habilitações em Português e Inglês; e Pedagogia - Licenciatura plena, com habilitações em Administração Escolar e Orientação Educacional, para exercício nas escolas de 1º e 2º Graus. (GÓIS, 2012, p. 91)

As considerações acima nos remetem à análise da constituição de um projeto de Instituição de Ensino Superior, comprometido com a necessidade de formação de profissionais para outras áreas. Num primeiro momento, com oferta de cursos para as áreas de formação de profissionais da educação. Num segundo momento, com base na necessidade de sustentação da própria continuidade de essa Instituição ampliar a oferta de licenciatura curta para a modalidade licenciatura plena, com o propósito de resolução do problema de falta de demanda para os cursos existentes. Verificamos a oferta de cursos

para atender a outras áreas do conhecimento, vinculadas ao atendimento das demandas de formação profissional para o trabalho no comércio, nas empresas, entre outras.

De acordo com o Grupo de Trabalho de Redação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unespar (PDI-UNESPAR, 2012), designado pela Resolução nº 093/2011-GS/SETI, grupo composto por representantes de cada uma das Faculdades que integram a Unespar, dentre elas, a Fecilcam/CM, o referido PDI traz que, no ano de 1995, a Fecilcam/CM desenvolveu um projeto que propunha a formação continuada de professores do seu quadro. Para tanto, foram constituídos grupos de estudos e formação em serviço que realizaram seminários interdisciplinares coordenados por “[...] cientistas-educadores/as de ampla experiência e capacidade de reconstruir a experiência a partir do desafio local e de sistematizá-la” (PDI-UNESPAR, 2012, p. 16).

Integraram esses grupos o Núcleo de Pesquisas em Limnologia, Ictiologia e Aquicultura (Nupélia) da Universidade Estadual de Maringá; o Núcleo Interdisciplinar para Melhoria do Ensino de Ciências (Nimec) da Universidade Estadual de Campinas; técnicos da Prefeitura Municipal de Campo Mourão e do Sindicato de Professores do Paraná e Associação de Pais e Professores (APP); e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O apoio dessa última instituição foi destinado à realização dos mestrados interinstitucionais para qualificação, prioritariamente, de professores do quadro de efetivos da Fecilcam/CM. Segundo a Unespar (PDI-UNESPAR, 2012, p. 16), “todo o processo tinha como objetivo a transformação em universidade na época designada de UNESCAM”. O Projeto de Universidade, após longo período de tramitação, oficializou-se, tornando-se Universidade Estadual do Paraná-Unespar, em 12 de dezembro de 2013.

A Unespar constitui-se da integração das Faculdades Estaduais: Faculdade de Artes do Paraná (FAP); Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (Fecilcam); Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apuracana (Fecea); Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba (Fafipa); Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (Fafipar); Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (Fafiuvi); Academia Policial Militar do Guatupe (APMG); e Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Empap). Quanto à forma de gestão da Unespar, o GTR do PDI-UNESPAR (2012, p. 74) afirma que:

[...] realiza-se pelos órgãos deliberativos e consultivos em todos os níveis de sua administração. A Universidade está organizada de forma que suas estruturas deliberativas constituem-se órgãos colegiados, com a participação de todos os setores da comunidade universitária, nas instâncias de deliberação de políticas gerais ou de seus campi. A gestão da UNESPAR conta com representação da comunidade externa, respeitando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 no Art. 56, parágrafo único, e de seu Estatuto, que preservam a representação docente mínima de 70% (setenta por cento) em seus órgãos colegiados.

A Universidade Estadual do Paraná-Unespar, instituição de ensino superior pública e gratuita, foi criada pela Lei Estadual nº 13.283, de 25 de outubro de 2001, alterada pelas Leis: Estadual nº 13.385, de 21 de dezembro de 2001; Estadual nº 15.300, de 28 de setembro de 2006; e Estadual nº 17.590, de junho de 2013. A criação da Unespar surgiu “[...] como uma das políticas públicas de integração e de desenvolvimento territorial no Estado do Paraná” (PDI-UNESPAR, 2012, p. 29). O Mapa abaixo (PDI, 2012, p. 29) possibilita a visualização da regionalização dos Campi que compõem a Unespar.

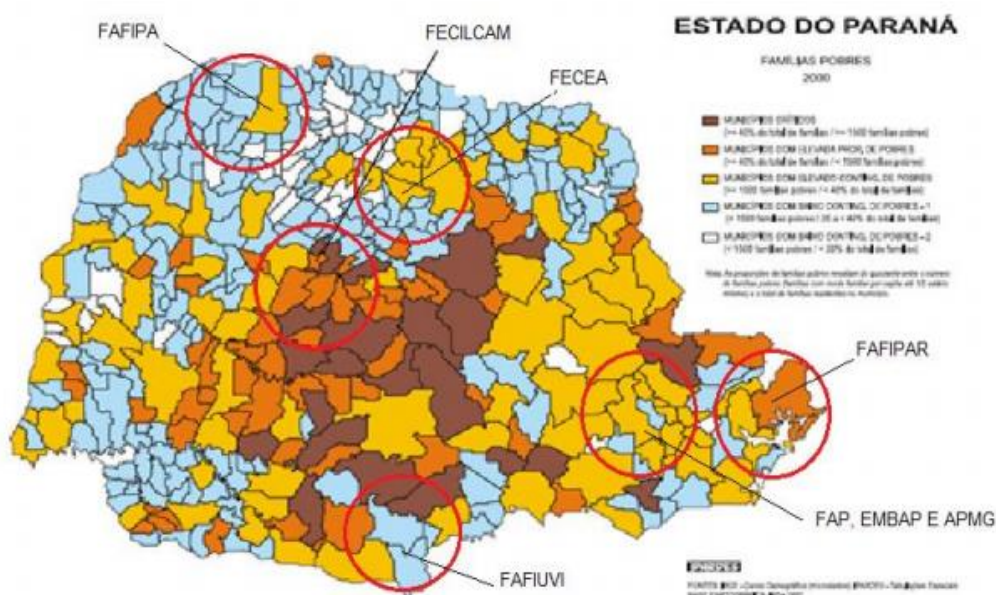


Figura 01 – Mapa da Pobreza do Estado do Paraná
Fonte: IPARDES, 2000.

Figura 1 – Mapa do Estado do Paraná com a regionalização dos Campi da Universidade Estadual do Paraná-Unespar (Fonte original: Ipardes, 2000)

Atualmente, a IES Unespar atende acadêmicos/as de todos os municípios que abrangem as seis regiões supracitadas, bem como recebe alunos/as de outras regiões e de outros estados, concretizando-se como uma universidade pública estadual de abrangência nacional. “No que tange à região de Campo Mourão, essa abrange 25 municípios com população total de 323.304 habitantes” (PDI-UNESPAR, 2012, p. 29). Esta ampla região que congrega 25 Municípios constitui-se na área geoeeducacional, conforme podemos verificar no mapa institucional da Fecilcam/Unespar-CM.

O Mapa abaixo (PDI, 2012, p. 29) permite visualizar a região de todos os Campi da Unespar, bem como a área de abrangência da IES, demonstrando a área geoeeducacional.

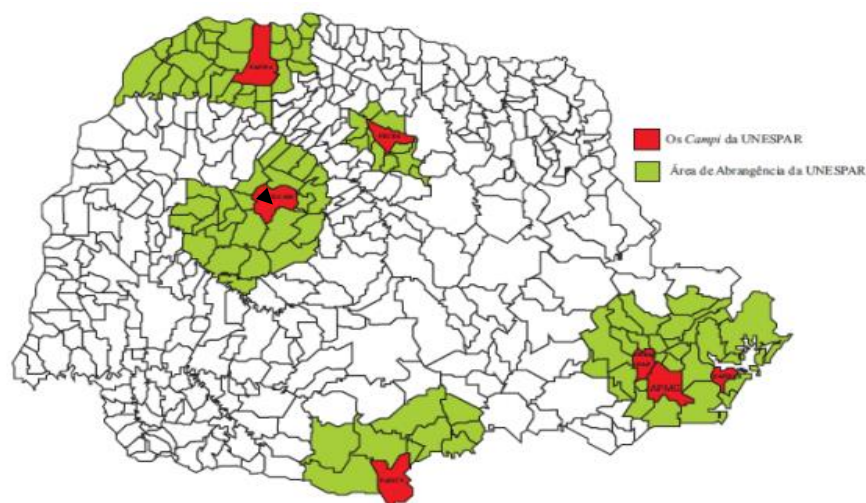


Figura 2 - Área de Abrangência da UNESPAR em 2011.
Fonte: UNESPAR, 2011.

Figura 2 - Mapa do Estado do Paraná com a regionalização dos Campi da Universidade Estadual do Paraná-Unespar e área de abrangência das IES (Fonte original: Ipardes, 2000)

Os princípios que regem a organização e a ação da Universidade Estadual do Paraná-Unespar são estendidos a todos os Campi e, conseqüentemente, ao Colegiado do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM.

- I. Universalidade do conhecimento e sua sistematização;
- II. Autonomia universitária;
- III. Gestão democrática por meio de eleições e representatividade, modelo multicampi e descentralização administrativa e operacional;
- IV. Equidade de acesso e permanência ao ensino superior público, gratuito e de qualidade;
- V. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e cultura;

- VI. Cooperação e integração entre os campi, setores, unidades, seções na execução das atividades meio e fim da universidade;
- VII. Interação com o poder público e a sociedade civil para a formulação e controle social das políticas públicas nas diferentes esferas de governo. (PDI-UNESPAR, 2012, p. 32).

A Fecilcam/Unespar-CM conquistou seu espaço e posicionou-se como única Instituição de Ensino Superior Pública inserida numa região composta por vinte e cinco municípios. Ela incentiva a realização do eixo ensino-pesquisa-extensão; a participação em congressos, seminários e análogos; a busca de novos cursos; a qualificação profissional dos/as docentes e funcionários/as; e a realização dos objetivos propostos. O Grupo de Trabalho de Redação do PDI da Unespar, referente ao período de 2012-2016, apresenta, em sua narrativa, um rol de objetivos, embora extenso, que contribuem para efeitos deste estudo, para a visualização de elementos importantes e fundamentais para a construção da identidade do Curso de Pedagogia, bem como das identidades do/a pedagogo/a em processo de formação inicial ainda na graduação. Para efeito didático de nossa análise, agrupamos os itens para facilitar a compreensão das proposições:

- a) Consolidar seu papel no desenvolvimento humano, social e integral e no desenvolvimento econômico em todos os níveis;
- b) Ampliar seus espaços de interlocução com a sociedade, particularmente nos campos de arte, cultural saúde, cidadania e educação, dirigindo suas funções acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão para o atendimento a demandas sociais;
- c) Participar, em nível internacional, nacional, estadual e local, de fóruns de discussão e definição de políticas públicas no âmbito da inclusão social e da produção e difusão da ciência, da arte e da cultura, buscando sempre estruturar a participação discente. (PDI-UNESPAR, 2012, p. 32).

Os objetivos descritos possibilita inferir que as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais na contemporaneidade atingiram as sociedades e as instituições educativas em todos os seus níveis e modalidades de ensino, assim como a formação e o exercício profissional dos/as pedagogos/as; reconfigurando, desta forma, o papel das instituições formadoras desses/as profissionais da educação. Entendendo por ensino de qualidade aquele voltado à educação inclusiva, composto por profissionais qualificados, que estejam sempre atentos aos currículos, que tenham como finalidade ir além do ensino das disciplinas propostas, formar cidadãos/ãs que saibam conviver com a diversidade e preparados/as para atuar ativamente em sociedade.

Fundamentada nestes pressupostos a Fecilcam/Unespar-CM, considerando os objetivos propostos pela Unespar, define seus objetivos Institucionais e os de seus cursos de graduação. Em relação à formação do/a pedagogo/a, determina que seja consciente de sua contribuição no desenvolvimento integral do indivíduo, que sua atuação profissional seja intensa, prática, reflexiva e de qualidade.

As formulações das políticas educacionais, a partir da LDBN nº 9.394/96, apresentaram novos desafios para a formação do/a profissional da educação. Pimenta (1999) ratifica a importância de repensar a formação como um processo inicial e ininterrupto, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes. Desta forma, destacamos o quanto são importantes as reflexões acerca das novas exigências da LDBEN/96, ao referirem-se à formação dos/as professores/as. As instituições educacionais, em sua maioria, comportam profissionais e estruturas que não correspondem às demandas educativas da sociedade. Os/As educandos/as da contemporaneidade, os/as quais possuem culturas e realidades diferentes, necessitam de ambiente favorável que proporcione aporte suficiente para ampliarem suas habilidades intelectuais e a construção de identidades, sobretudo, de educadores/as com formação adequada ao atendimento às diferenças, às desigualdades sociais e culturais existentes entre os/as indivíduos/as.

Na continuidade da exposição dos objetivos da Unespar, encontramos, do ponto de vista institucional, que ela objetiva:

- d) Estabelecer parcerias com órgãos governamentais, empresas e organizações da sociedade civil, para o desenvolvimento de programas de interesse mútuo e de impacto social;
- e) Reforçar sua integração com a rede de universidades estaduais, na coordenação de ações que visem o fortalecimento do sistema universitário público no Estado do Paraná;
- f) Assegurar alocação de recursos governamentais, por meio da articulação de suas representações nos diversos conselhos, comitês e organizações de fomento a projetos acadêmicos;
- g) Aperfeiçoar os recursos infra-estruturais, materiais e financeiros, implementando estratégias para utilização plena da capacidade instalada;
- h) Fortalecer a atuação dos órgãos colegiados superiores na definição das macro-políticas institucionais;
- i) Promover revisão e atualização dos seus instrumentos normativos, de modo a favorecer o alcance de um novo patamar de qualidade no exercício de suas funções acadêmicas e na democracia interna da instituição. (PDI-UNESPAR, 2012, p. 32).

Os objetivos institucionais da Unespar levam à compreensão de que o campo educativo e de formação do profissional docente instiga à reflexão sobre os desafios

apresentados tanto para a sociedade em geral como para a educação em particular. Os estudos e pesquisas acadêmicas têm salientado a importância de se considerar os diferentes aspectos da história do trabalho docente. O desenvolvimento profissional do/a educador/a não acontece somente no plano individual, mas, fundamentalmente, em grupos compostos pelo coletivo de professores/as, formadores/as de professores/as, gestores/as das instituições de formação, comprometidos/as com as políticas educacionais de profissionalização docente.

Insistir na necessidade de dispor mais atenção à qualidade do ensino e do/a professor/a é fundamental, no intuito de atender a complexidade existente no setor educativo. Atualmente, devido ao contexto político, econômico, social e tecnológico, a educação precisa ser revista e adequada a esses elementos. Isso envolve a concepção de escola, de ensino e de currículo a serem trabalhados, fatores que determinarão o tipo de enfoque que a formação de professores/as terá. Assim, a formação de professores/as torna-se um desafio de grande proporção. Nesse sentido, verificamos que os objetivos abaixo contemplam a necessidade de:

- j) Estabelecer uma política de desenvolvimento de pessoas que considere a essencialidade dos agentes universitários e docentes para o cumprimento das atividades-fim da instituição;
- k) Implementar uma política de apoio ao corpo discente, baseada em equidade e justiça, incluindo ações nos âmbitos social, acadêmico e cultural;
- l) Implementar políticas acadêmicas de integração do ensino, da pesquisa e da extensão por meio de programas que envolvam, de forma indissociável, a produção e a socialização do conhecimento à formação dos acadêmicos. (PDI-UNESPAR, 2012, p. 32).

A continuidade das inferências de proposições de objetivos da Unespar possibilitam evidenciar que é imprescindível lutar e participar com determinação, consciência e compromisso, das lutas que concernem ao exercício da função do/a pedagogo/a, de modo que ele(a) possa (re)construir sua identidade profissional. Ao adotar esse posicionamento, acreditamos que o/a pedagogo/a estará caminhando para um mundo mais real, no qual passará a ser valorizado/a pelo/a profissional que é, deixando de ser um/a profissional subjugado/a e descaracterizado/a.

Salientamos que o processo de construção da identidade do/a pedagogo/a não é moldado apenas pelas experiências que eles/as vivenciam, mas também, mediante os contrastes, contradições e dificuldades enfrentadas no decorrer de sua formação e também

na sua atuação profissional. Tais situações vão, no decorrer da vida, construindo novos traços identitários do/a pedagogo/a, esboçados/as, por princípios, como ética, responsabilidade, autonomia, participação, pensamento crítico e reflexividade, o que enfatiza a seriedade desse/a profissional na construção do processo educativo. Na concepção de Brzezinski (2002), a constante procura pelo aprimoramento de conhecimentos é uma das formas de construção e reconstrução da identidade profissional. A autora ainda elenca a análise e o debate das práticas educacionais coletivas (associações, sindicatos etc.) como corroborativas dos traços identitários. A Unespar apresenta também em seus objetivos:

- m) Promover a melhoria da qualidade do ensino, em todos os níveis;
- n) Diversificar as atividades de ensino, em níveis de graduação, de pós-graduação ou de extensão, ampliando as vagas nos cursos presenciais;
- o) Criar mecanismos que favoreçam o acesso à Universidade de grupos sociais tradicionalmente excluídos;
- p) Criar condições para estimular e fortalecer a pesquisa pelo incentivo ao desenvolvimento de programas inovadores, o intercâmbio com instituições nacionais e internacionais, a crescente qualificação de pesquisadores e grupos de pesquisa, bem como a divulgação do conhecimento produzido;
- q) Consolidar a extensão universitária como interface da Universidade com segmentos da sociedade e como espaço pedagógico de formação. (PDI-UNESPAR, 2012, p. 32).

Esses objetivos contribuem para a superação da imagem estigmatizada do/a pedagogo/a como um ser incapaz e desarticulado profissionalmente. É necessário que este/a profissional dinamize suas ações, direcionando-as e encaminhando-as para o ato de pesquisar, planejar, avaliar e ler suas experiências como fontes de primazia. É preciso buscar aprimoramento, qualificação do seu trabalho e somar forças com os/as profissionais na defesa dos interesses da categoria, protegendo os seus deveres e direitos garantidos por lei.

Enfatizamos que o/a pedagogo/a deve assumir um caráter político-ético que permita-lhe ter consciência da efetivação da sua profissão, e, para isso, é necessário que este/a profissional busque ocupar seus espaços no campo de trabalho.

Continuando com os objetivos da Unespar, citamos abaixo a proposição de elementos estruturantes, de forma a contribuir para a integração da IES e de seus cursos de graduação e de especialização em nível *latu Sensu e strictu sensu* com o universo do

ensino, da pesquisa e da extensão e sua disseminação para garantir a sua identidade política local, nacional e internacional.

- r) Implementar uma política de democratização dos conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos, por meio do fortalecimento de um sistema qualificado de bibliotecas e de acesso ampliado a redes e bancos de dados existentes e potencialmente disponíveis;
- s) Promover uma inserção qualificada da instituição no panorama acadêmico nacional e internacional, pela difusão da sua produção científica, técnica e artística;
- t) Fomentar a realização de atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer. (GTR-PDI-UNESPAR, 2012, p. 32).

Esses objetivos constituem-se em itens fundamentais na formação do/a pedagogo/a, considerado/a um/a mediador/a cultural ou transmissor/a da cultura. Para tanto, é importante que ele/a se aproprie dos elementos do conhecimento cultural, artístico, esportivo e de lazer, tanto teórico como prático; tendo em vista, também, o desenvolvimento de um trabalho que contemple heterogeneidades culturais, valores e crenças.

Finalizando os itens que compreendem os objetivos da Unespar, é interessante inferir que eles demonstram a preocupação com sólida formação, por meio da oferta de cursos de graduação e pós-graduação voltados para a preparação de profissionais para assumirem postos de trabalho nos diversos campos de atuação.

- u) Formar Profissionais habilitados ao exercício das carreiras públicas, profissões liberais, técnico-científicas, técnico-artísticas e de magistério, bem como de trabalhos de cultura geral;
- v) Promover e estimular processos, sistemas e tecnologias, que contribuam para o desenvolvimento social;
- w) Garantir o pluralismo como elemento próprio da vida acadêmica. (PDI-UNESPAR, 2012, p. 32).

Compreendemos que é extremamente necessário que a formação dos/as pedagogos/as seja fundamentada em uma visão mais holística, sob as dimensões técnica, humana, política, social, ética e estética. Assim, poderão compreender os fundamentos teórico-metodológicos que traduzem concretamente sua capacidade para ensinar conteúdos, assumir postura profissional, trabalhar com o coletivo no espaço educativo e a convivência no seu contexto de trabalho e no espaço mais amplo da sociedade. Em outras

palavras, uma formação que possibilite ao/à pedagogo/a condições para que sua prática responda competentemente aos desafios enfrentados em sua profissão.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Estadual do Paraná-Unespar (2012-2016) é o primeiro PDI elaborado após a Fecilcam/CM se tornar Universidade. O documento foi elaborado pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), e por representantes dos sete campi: de Curitiba I (Embap) e II (FAP), de Paranaguá (Fafipar), de União da Vitória (Fafiuvi), de Apucarana (Fecea), de Paranavaí (Fafipa) e de Campo Mourão (Fecilcam). Essas instituições definem o PDI como o documento principal que orientaria as ações concernentes ao período de organização e instalação desta Instituição, que

[...] nasce marcada pela história individual de cada uma das Faculdades que a compõem, e que precisa consolidar-se como uma Universidade multicampi, pelo exercício cotidiano da autonomia universitária, em uma estrutura que se pautar pela descentralização administrativa, pela participação democrática e plural e pela qualidade e excelência do ensino, da pesquisa e da extensão nela desenvolvidos (PDI-UNESPAR, 2012, p. 4).

Do mesmo modo, a Unespar esclarece que o Projeto Político Institucional (PPI) é um documento que especifica a sua compreensão sobre o homem, o mundo e sua relação com a educação. “É a carta magna da constituição pedagógica de uma proposta educacional de nível superior, para uma instituição que se caracteriza por sua natureza multicampi e multiregional” (PDI-UNESPAR, 2012, p.3).

Com base nos documentos analisados, os dados possibilitam cunhar uma identidade cultural-institucional-democrática à Unespar e a Fecilcam/Unespar-CM. Do ponto de vista documental, os resultados da análise de conteúdo remetem à afirmação de que existem compromissos fortemente atrelados ao desenvolvimento integrado entre as diversas regiões do Estado do Paraná da qual faz parte, por meio das Faculdades que lhe deram origem. O PPI, instrumento de ação política e pedagógica, “sela o compromisso institucional com as políticas e estratégias da instituição para atingir suas finalidades e objetivos”, bem como as construções identitárias institucionais de seus Campi, dos Cursos de Pedagogia e para o/a pedagogo/a em processo de formação (PDI-UNESPAR, 2012, p.3).

Os elementos apresentados até este momento de nossa pesquisa se constituem em fundamentos basilares para que possamos descrever os que se referem ao nosso objeto de pesquisa - Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, implantado em 2007, na

Fecilcam/Unespar-CM. O Departamento de Pedagogia¹², atual Colegiado do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, ao apresentar aspectos históricos em seu documento, afirma que:

[...] adotando uma postura aberta e dialógica, em 1989 a Instituição passou por reformulações que atingiram todas as licenciaturas e em decorrência de reflexões e grupos de estudos entre os docentes e pesquisas junto aos alunos, as grades curriculares foram alteradas visando adequá-las às necessidades apresentadas pelo contexto histórico daquele dado momento.(PPP, 2007, p.3)

Com base nos dados levantados por meio de pesquisa de campo, o Departamento de Pedagogia assumiu como compromisso “[...] formar educadores competentes” (PPP, 2007, p. 5). O conceito de Pedagogia adotado pelos/as docentes desse curso, e exposto no PPP de 2007, foi retirado de um livro de Meksenas (2002, p.20, *apud* PPP, 2007, p. 26), no qual o autor afirma: Pedagogia é a “[...] ciência que procura compreender a educação com ênfase na instituição escolar: o modo e o lugar em que a educação assume características próprias no mundo contemporâneo”. Nesse sentido, “a educação se torna um instrumento poderoso de capacitação num contexto em que se desejam transformações da sociedade, e indivíduos capazes para realizá-las” (PPP, 2007, p. 23).

Essa afirmação demonstra que a administração da antiga Fecilcam/CM e antigo Departamento de Pedagogia priorizaram/priorizam a participação da comunidade escolar na elaboração, avaliação e permanente adequação do Curso aos anseios e necessidades da comunidade. Quanto às pesquisas realizadas sobre o Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, o anterior Departamento de Pedagogia expõe, no PPP (2007), que esse curso:

[...] deverá produzir pesquisas que exponham a realidade sócio-econômica-político-educacional revelando os processos de produção e reprodução do conhecimento, para que mostrem e indiquem processos didático-pedagógicos que auxiliem a transmissão de informação e a

¹² Após a constituição da Unespar em 2013, os antigos departamentos dos cursos de graduação foram extintos. Foram constituídos Centros de áreas do conhecimento compostos por colegiados de cursos de graduações. Assim, em relação ao Curso de Pedagogia, admitiu-se a nomenclatura de Colegiado do Curso de Pedagogia. Para efeito deste estudo, utilizaremos Departamento de Pedagogia, visto que o PPP 2007 foi elaborado antes da formalização da nova estrutura Unespar. Somente faremos referência ao Colegiado de Curso de Pedagogia quando tratar-se de documento posterior à Unespar.

construção de conhecimento, com o intuito de contribuir com a formação profissional, dos sujeitos envolvidos neste processo.
[...] um curso de formação de educadores deve partir da prática e a ela retornar.(PPP, 2007, p. 32)

O Curso de Pedagogia é o único da Fecilcam/Unespar-CM ofertado em dois turnos: matutino e noturno, com total de 80 vagas, distribuídas equitativamente. O Grupo de Trabalho de Redação do PDI-Unespar (2012, p. 51), com base no PPP (2007), caracterizou o Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM como aquele que:

[...] contribui para implementação nas escolas de Educação Básica com novas práticas pedagógicas, melhorias no ensino, conteúdos mais eficientes para transformação social. O curso enfatiza que não forma qualquer pedagogo, visando ao mercado de trabalho, e sim que se preocupa em formar um sujeito crítico, pensante, sensível aos problemas sociais, que possa interferir na comunidade contribuindo para sua transformação. Além disso, o curso de pedagogia oferece a comunidade, cursos de pós-graduação e extensão nas áreas de gestão, educação especial e formação do pedagogo.

Verificamos que o perfil do/a aluno/a de pedagogia e um projeto para atingir este objetivo foram traçados e, a partir do momento em que os professores deste curso buscaram aperfeiçoamento para melhor qualificação, tornou-se possível um curso que integrava um trabalho pedagógico, num processo interdisciplinar e coletivo não fragmentado. Buscou-se a construção do sujeito, a reflexão sobre o trabalho do educador e a construção da cidadania. Em apresentação da potencialidade para a formação de professores/as, a Unespar traz, no PPI (2012), que:

A UNESPAR, como universidade, não pode dedicar-se a um único campo do saber. Entretanto, no momento de implantação dessa nova instituição de ensino superior, é preciso destacar sua potencialidade na formação de professores, devido ao número de licenciaturas distribuídas em seus campi, contribuindo significativamente para a formação de pedagogos e professores para atuação na Educação Básica. Se os indicadores de produção científica e tecnológica evidenciam a necessidade de investimentos nessas áreas como possibilidade de desenvolvimento sócio-econômico, não podemos perceber como menos relevante o investimento em formação de professores para atuarem na Educação Básica, a que diversos campi já se dedicam e que pode ser incrementada em qualidade quando de sua transformação em Universidade.(PPI, 2012, p. 10)

Os/As docentes do Departamento de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM (PPP, 2007, p. 13) reconhecem que a elaboração, avaliação e (re)elaboração do PPP “[...] é um processo permanente”. Em relação às proposições de formação do/da pedagogo/a previstas para as turmas de alunos/as egressos/as anterior aos anos de 2003, foram revistas e avaliadas para a formulação de novas adequações. O Departamento de Pedagogia, no PPP/2007, justifica: “[...] muitas práticas já foram revistas desde a formação [dessa turma]”. Nesse mesmo sentido, o PPP do Curso de Pedagogia (2007) aponta:

[...] as grades curriculares até agora apontadas foram frutos de discussões encetadas em 1983 e 1987 por um grupo de professores do Curso, oriunda de necessidades postas em pauta por alunos e professores da Instituição, tendo em vista a realidade onde se insere a FECILCAM, pois, como se pode verificar: acompanhar e corresponder às necessidades do contexto histórico foram preocupações permanentes da Pedagogia da FECILCAM. (PPP, 2007, p. 4)

Os/As profissionais egressos/as do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, tanto na década de 1990, como nas de 2000 e 2010, atuavam/atuam na rede pública compreendida pelas Escolas Municipais e Estaduais de ensino; em escolas da rede particular de ensino; em secretarias de educação municipal; em setores educacionais de algumas empresas e em instituições de saúde e de ensino superior. Por esta razão, a preocupação do Colegiado de Pedagogia em orientar a formação do/a pedagogo/a com vistas às necessidades do contexto em que se encontra a Fecilcam/Unespar-CM e seus/suas egressos/as. O/A egresso/a é considerado/a, pela Unespar (PPI, 2012, p. 17), como:

[...] agente transformador do processo social, com formação humana, com competência técnica, científica e política, baseada em princípios éticos com compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade.

Refletir sobre a formação humana na sociedade contemporânea, em constante processo de evolução, constitui-se num amplo desafio. As mudanças refletem completamente em todas as áreas da vida dos sujeitos, gerando conflitos diversos, provocados pelas desigualdades sociais e culturais. Nessa conjuntura, as políticas educacionais enfrentam desafios advindos da necessidade de expandir a rede de ensino, formar educadores/as continuamente para ampliar o quadro de docentes e, deste modo, atender as demandas sociais de formação escolarizada.

As mudanças estão além da formação adequada de educadores/as. Acrescenta-se a esse quadro de carências o fato de que administradores/as públicos/as não têm contemplado suficientemente a carreira de educadores/as e a educação com políticas coerentes com as necessidades do país em desenvolvimento. Na descrição da profissão de pedagogo/a, Mezzomo e Pátaro (2012, p. 35) especificam:

O pedagogo pode atuar no magistério da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na formação pedagógica do profissional docente e na gestão do trabalho profissional docente e na gestão do trabalho pedagógico em instituições de educação formal e não-formal. Pode ainda atuar na Educação de Jovens e Adultos e no trabalho de assessoria às escolas. O profissional é também apto para trabalhar na área de recursos humanos em empresas, em instituições especializadas no trabalho de educação especial. O pedagogo poderá atuar ainda em espaços onde ocorra o trabalho pedagógico e não integrem o sistema formal, assim como associações de bairros, clube de mães, hospitais, saúde pública e outros.

O autor e a autora apresentam a descrição dos campos de atuação do/a profissional pedagogo/a que permite a nossa observação de que o Curso de Pedagogia funda-se em característica identitária multifuncional que se estende à construção de identidades dos/as profissionais pedagogos/as. Mas que, se não contemplada devidamente no PPP e na Matriz Curricular, essa amplitude de atuação profissional, impetrada na formação do/a pedagogo/a, poderá incorrer em identidades multifuncionais também fragmentadas. A fragmentação dos conhecimentos provocada pelo leque de possibilidades de atuação não garante ao/à profissional elementos importantes para que haja qualidade no processo de formação, assim como no seu trabalho na prática educativa.

Como parte deste universo de pesquisa, pontuamos que o Departamento de Pedagogia, no período de elaboração, publicação e implantação do PPP/2007, apresentava, em seu quadro de docentes: três doutorandos/as; três mestres, dois mestrandos/as e 11 especialistas. Em recente publicação da Editora da Fecilcam/Unespar-CM, em comemoração aos 40 anos da instituição, Mezzomo e Pátaro (2012) apresentam alguns indicadores institucionais, com base em levantamento realizado utilizando dados de inscrições de candidatos à vaga, por meio de exame vestibular, no ano de 2012, informam que a titulação dos/as docentes efetivos/as do Departamento de Pedagogia na data de publicação do livro era de dois especialistas, um mestrando, oito mestres, oito doutorandos e dois doutores. Observamos que, em um prazo de quatro anos, houve significativa

evolução no processo de qualificação docente em nível *strictu sensu*, o que possibilita maior qualidade do ensino ofertado pela Fecilcam/Unespar-CM. Nas palavras de Pátaro, a instituição empreendeu esforços

[...] no sentido de incentivar e criar as condições necessárias para o processo de qualificação docente, estabelecendo contatos e cooperações com agências de fomento e Programas de Pós-Graduação, visando a ampliação de vagas e bolsas de Doutorado, além de possibilitar o afastamento total ou parcial, para qualificação, de quase 20% do corpo docente efetivo. (Pátaro, 2012, p. 43),

Em comparação com a formação titular docente identificada até o ano de 2007, como, por exemplo, de doutores, em 2012, o Colegiado de Pedagogia possuía pelo menos três doutores e oito doutorandos, o que representa um aumento de 260% aproximadamente no número de doutores integrantes do Colegiado de Pedagogia. Em termos de especialização e de desenvolvimento de pesquisa e de extensão, trata-se de uma melhora significativa. Quanto a essa melhoria na qualificação dos docentes:

Os professores do curso têm nos últimos anos buscado capacitação em Programas de Mestrado e Doutorado e interessando-se em desenvolver pesquisas e trabalhos de extensão. A qualificação dos professores contribuiu na clareza quanto às concepções teórico-metodológicas adotadas pelo curso e no maior comprometimento com a pesquisa e extensão (PPP, 2007, p. 17).

Com a ampliação de ofertas de Cursos de Pós-Graduação, a Fecilcam/Unespar-CM apoiou a consolidação de grupos de pesquisa e incentivou a publicação e a participação de docentes em editais públicos de fomento à pesquisa. Além desses, a Fecilcam/Unespar-CM ampliou os Programas de Iniciação Científica e deu suporte à criação e à consolidação de periódicos científicos institucionais (PÁTARO, 2012). Na área da educação, foi desenvolvido o projeto de pesquisa “Juventude, religião e política: compreensão das representações político-religiosas na campanha eleitoral”, coordenado pela professora Pátaro do Colegiado do Curso de Pedagogia, que demonstra, na prática, o avanço institucional no campo da pesquisa.

Quanto às publicações científicas, o Departamento/Colegiado do Curso de Pedagogia mantém vínculo com o Departamento/Colegiado de Geografia para publicações de resultados de pesquisas no periódico “Revista Educação de Linguagens”, como também

no periódico “Revista NUPEM”, de característica interdisciplinar. A Revista NUPEM foi classificada nas áreas Interdisciplinares, Educação e História, como B2 no Qualis/Capes.

A Fecilcam/Unespar-CM conta atualmente com 17 (dezesete) Grupos de Pesquisas. Destes, quatro estão na área de educação: Grupo de Educação Matemática e as Tecnologias de Informação e Comunicação (GEMTIC); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Conhecimento e Tecnologias (GEPECONT); Grupo de Pesquisa em Educação Matemática de Campo Mourão (GPEMCAM); Grupo de Ensino, Aprendizagem, Desenvolvimento, e Formação de Professores (GEADFP).

Esta IES também ingressou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Capes. Em 2012, o Programa contou com o envolvimento de 92 (noventa e dois) acadêmicos/as dos cursos de licenciatura: Pedagogia, Matemática, Geografia, História, Letras-Inglês e Letras-Português. De acordo com Pereira (2012, p. 63), os objetivos do Pibid são: “[...] incentivar a formação de docentes em nível superior; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas; promover a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica”. Além desses, o Pibid objetiva:

[...] propiciar a produção de conhecimentos teóricos e práticos que permita diagnosticar os problemas de aprendizagem em sala de aula, e, a partir daí, elaborar um planejamento de execução de atividades organizadas intencionalmente, de forma a contribuir para a apropriação dos conhecimentos científicos pelos escolares (PEREIRA, 2012, p. 64).

Argumenta Pereira (2012, p. 65) que a Fecilcam/Unespar-CM, “[...] por meio do Pibid, busca fortalecer a formação dos acadêmicos de licenciatura para atuar na Educação Básica, além de estabelecer projetos de cooperação com as escolas da rede pública”. O Curso de Pedagogia, por exemplo, possuía, em 2012, dez estudantes, um supervisor e um coordenador. Além disso, desde o ano de 2008, a Fecilcam/Unespar-CM atua na formação continuada de professores/as por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE- que envolve todas as licenciaturas. Nos anos de 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012, os cursos que mais possuíram professores/as em atuação no PDE foram: Letras (com 27 professores em 2009/2010 e em 2011/2012, e 28 em 2010/2011) e Pedagogia (com 14 professores em 2009/2010, 18 em 2010/2011, e 12 em 2011/2012), considerando que o PDE é cursado pelos/as professores/as da rede básica de ensino público estadual, em um período de dois anos.

Destacamos que, se, por um lado, o número de doutores significa maior qualidade no ensino da graduação, por outro, verificamos que dados apresentados em documentos demonstram que os resultados obtidos em avaliação feita por estudantes do Curso de Pedagogia não confirmam esta premissa. Em uma avaliação do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, feita em 2007, na primeira Reunião de Colegiado do Curso, após aprovação do novo PPP, os/as estudantes e os/as docentes dos períodos diurno e noturno citaram como dificuldades ou problemas do Curso a:

[...] grande rotatividade de professores causadas pela contratação temporária, fato que influencia na qualidade das aulas e dedicação do docente ao curso; excesso de trabalho dos docentes, comparando o número de professores em relação ao número de horas total do curso no período diurno e noturno, disciplinas lecionadas nas demais licenciaturas, pesquisas e extensão, além de professores que contribuem em funções administrativo-pedagógicas da Instituição (PPP, 2007, p. 18).

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, o Curso de Pedagogia passou por nova reorganização. De acordo com o Departamento de Pedagogia (PPP, 2007, p. 5), em cumprimento ao artigo 64 da LDB/96:

Desta vez propunha-se um desenho curricular que formasse o profissional para a organização do trabalho educativo, que atuasse como docente, mas que também fosse preparado para atuar como profissional “de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, para a Educação Básica”.

Essa reorganização deu origem ao Projeto Político Pedagógico de 1998 do Departamento de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM. Desse modo, a referida Matriz Curricular do curso enfocou “[...] o pedagogo na totalidade de suas funções [e que isso corresponde] às necessidades postas pela realidade da microrregião de abrangência do curso, bem como às características da formação desejada para este profissional da educação” (PPP, 2007, p. 6).

Novamente, ao demonstrar o caráter democrático tanto da administração da Fecilcam/Unespar-CM quanto do Departamento de Pedagogia, ressaltamos que o PPP (2007, p. 6) determina que “as decisões tomadas em relação a esta reformulação decorreram de reuniões, grupos de estudos, debates e seminários com os/as acadêmicos/as, ex-alunos/as e comunidade regional”. Desse modo, o processo continuamente reconstrutivo do referido PPP/2007 requereu avaliação e aprovação da comunidade acadêmica e local, ao compor e

caracterizar a Matriz Curricular do curso. Em decorrência desta, apresenta a formação inicial do/a educador/a pedagogo/a, conforme a demanda dos/as graduandos/as, mediante problematização do campo de estágio, ou seja, na avaliação teórico-prática. É no estágio de terceiro e quarto ano que os/as estudantes em processo de formação e construção das identidades devem adquirir, segundo avaliação da comunidade regional, as características profissionais iniciais necessárias para melhor atuarem como educadores/as pedagogos/as nas escolas ou ambientes educacionais não escolares no município e na região.

Em cumprimento às deliberações da LDBEN nº 9.394/96, o Departamento de Pedagogia argumenta que a formação do/a profissional denominado/a de “pedagogo-docente” objetiva, por meio de seu PPP:

[...] resgatar o trabalho pedagógico na sua totalidade, na dimensão da formação docente para a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Alfabetização de Jovens e Adultos, Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e do Pedagogo para Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar, sem a anterior fragmentação reducionista.(PPP, 2007, p. 6):

Isso confirma as reflexões de Pátaro já apresentadas neste trabalho. Contudo, a nossa intenção, com a repetição sobre os campos de atuação do/a pedagogo/a, reforça que a formação reducionista a que se refere diz respeito às habilitações oferecidas pela Matriz Curricular anterior a 1998, em que o/a profissional egresso/a possuía formação inicial em Orientação Educacional e Administração Escolar. A superação da denominada “[...] fragmentação reducionista” refere-se à ampliação do campo formativo e profissional do educador pedagogo, visto que, ao tornar-se Orientador/a Educacional ou Administrador/a Escolar, esse/a profissional teria sua formação inicial restrita às funções dessas duas especialidades. Considerou-se que essas especializações, de Orientador/a Educacional ou Administrador/a Escolar, podem ser obtidas em nível de especialização *latu sensu*. Contudo, mediante influência legal e operacional das DCNP, o curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM manteve a orientação de formação docente como o cerne da formação do/a educador/a pedagogo/a. Desse modo, com a nova Matriz Curricular aprovada em 2007, o objetivo dos/as docentes integrantes do Departamento de Pedagogia foi a de propor um:

[...] novo desenho curricular trabalhar na perspectiva das inter-relações existentes entre os diversos papéis sociais do educador, na ação e na

reflexão, e na prática das decisões coletivas para a formulação da gestão democrática, com a participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade.(PPP, 2007, p. 6)

Depreendemos, dessa exposição de motivos do Departamento de Pedagogia para a mudança na Matriz Curricular do curso, que o/a educador/a pedagogo/a deveria ter, já na formação profissional inicial, visão da totalidade dos processos educativos existentes nas escolas. Além do mais, ao exercer seus “[...] diversos papéis sociais”, tem competência para gerir democraticamente a escola e a comunidade escolar. A justificativa dessa reorganização do Curso de Pedagogia apresentada pelos/as docentes do Departamento de Pedagogia (PPP, 2007, p. 6) da Fecilcam/Unespar-CM foi a de que:

[...] esta proposta curricular visava à integralidade, pois os programas educacionais fragmentados e seletivos não consideravam “a formação integral do sujeito”, e não preparavam os educandos para as novas exigências sociais, deixando a desejar quanto à sua formação para a inserção consciente no mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania.

É discutível esta posição, se considerarmos, por exemplo, que a superação da “[...] fragmentação reducionista” a que se refere o PPP/2007 da Fecilcam/Unespar-CM ocorre realmente pela extinção das habilitações de Orientação e Administração Educacional e pela implantação da formação do/a educador/a pedagogo/a generalista. Ou seja, acreditamos que as habilitações em docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Alfabetização de Jovens e Adultos e nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, na Organização do Trabalho Pedagógico e na Gestão Escolar não evidenciam ou garantem “[...] a formação integral do sujeito” e, tão pouco, a construção de identidades que respondam às necessidades educativas de qualidade requeridas pelos sujeitos no processo de formação.

Como exemplo das inúmeras competências ou habilidades a serem desenvolvidas e apreendidas pelo/a educador/a pedagogo/a durante o processo de formação profissional inicial, citamos a formação em Educação Especial. A inclusão da Educação Especial como especialidade da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia caracteriza-se, como veremos adiante, por noções básicas de cidadania e lógica da exclusão. Lembramos que a formação em Educação Especial ocorre em nível de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, assim como ocorre, por exemplo, na especialização em Língua Brasileira de Sinais. Isso significa

que, do nosso ponto de vista, dificilmente, a chamada “[...] fragmentação reducionista” será superada por retirar do nome do curso a denominação Curso de Pedagogia com habilitação para Orientação Educacional ou Curso de Pedagogia com habilitação em Administração Escolar.

Ainda, referente às habilidades e competências do/a educador/a pedagogo/a, o Departamento de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM assumiu, como premissa básica, a formação do “educador pesquisador”, assim justificada:

A exigência social de profissionais competentes e criativos que pudessem encontrar saídas diante dos desafios colocados pela prática social tornou-se premissa para as reflexões acerca da formação de um profissional educador pesquisador, envolvido com todas as questões que digam respeito à educação, sejam elas de ordem política, social, econômica e outras. Devido ao entendimento dos organizadores da proposta de que a formação do profissional-educador é contínua e exige capacitação específica de pesquisador, reflexão e buscas constantes, é que se propôs que o curso de Pedagogia formasse profissionais imbuídos do espírito de pesquisa e enfrentamento de desafios (PPP, 2007, p. 6).

Parece-nos que, além de atender ao que é disposto pela Constituição Federal Brasileira de 1988, que estabelece como eixo fundamental da Universidade brasileira o tripé ensino, pesquisa e extensão, o Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM impõe, como necessidade de formação de competências, a de “[...] formação de um profissional educador pesquisador”. A respeito dessa afirmação, destacamos que, conforme o Departamento de Pedagogia (PPP, 2007, p. 26):

A pesquisa para a formação e a inserção do pedagogo na realidade escolar pode ser um instrumento vigoroso na produção de conhecimentos que contribuam para a descoberta de meios que levem os sujeitos da educação a lutar por uma escola e por processos de aprendizagem efetivamente de qualidade, públicos e democráticos, porque pensados coletivamente, porque capazes de transformar a rotina escolar, porque construídos no enfrentar o poder de Estado, porque capazes de engendrar as lutas por uma cidadania de classe.

Souza (2007, p. 46) enfatiza que “[...] a formação voltada para o profissionalismo docente e para a construção da identidade de professor implica em tomar a pesquisa como componente essencial da/na formação”. Isto é, “uma atividade a ser desenvolvida continuamente, visando identificar novas possibilidades de atuação” que, por sua vez, requerem “[...] considerar a prática social da educação um objeto de reflexão e de

formação em todo o processo formativo”. Isso impõe “[...] uma visão de totalidade do processo educacional inserido no contexto histórico-cultural”. Nesse sentido, o/a egresso/a é considerado/a, pela Unespar (PPI, 2012, p. 20), como um:

[...] agente transformador do processo social, com formação humanística, crítica e reflexiva, com competência técnica, científica e política, baseada em princípios éticos e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade.

O conceito e a concepção de pesquisa presentes no PPP/2007 do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM está condizente com o conceito e concepção de pesquisa exposto no PPI da Unespar (2012, p. 22), demonstrando que o último documento utilizou-se dos mesmos fundamentos do PPP/2007 para delinear-lo nas suas narrativas. Neste último, encontramos que, para essa universidade, a pesquisa é:

[...] o processo de produção de conhecimento adotando-se uma metodologia específica na busca de respostas a questões. Deve também orientar-se numa perspectiva ética, posto que o pesquisador possui uma responsabilidade social em relação a sua produção. [...]
As atividades pedagógicas devem estimular a investigação em quaisquer dos níveis de formação. Se a pesquisa se articular com o ensino, uma vez que para produzir um novo conhecimento se manipula conhecimentos anteriormente já produzidos, ela também deve estar articulada com a extensão.

Com base na citação que a Unespar tem, como política para a pesquisa, a gênese de informação, ciência e tecnologia em todas as áreas do conhecimento ofertado com muita qualidade, por meio do “ensino, publicações técnicas e científicas, ou outras formas de divulgação, e que atendam as demandas sociais locais, regionais e nacionais”. (PPI, 2012, p. 22). Quanto ao enunciado pelo Departamento de Pedagogia, depreendemos que o/a educador/a pedagogo/a deve continuamente capacitar-se para a pesquisa, a reflexão e a busca constante de saberes necessários para o enfrentamento de desafios relacionados à educação escolar e não escolar. Nesse sentido, destacamos que, nos documentos publicados recentemente pela Fecilcam/Unespar-CM (PDI-UNESPAR, 2012, p. 91), há o argumento de que,

[...] com vistas as finalidades de formação acadêmica, a UNESPAR deve proporcionar condições aos egressos de exercerem suas profissões de forma autônoma, criativa e independente na busca de conhecimentos e

competência dialógica para compreensão dos problemas e possíveis soluções a partir de sólida competência técnica, científica e humanista.

O Departamento de Pedagogia refere-se à formação de um/a “[...] profissional-educador”. Contudo, a profissionalização para a pesquisa não acontece pela conclusão do Curso de Pedagogia, requer longa caminhada nos cursos de formação *stricto sensu*. A premissa de formação para a pesquisa norteia toda a Matriz Curricular e a formação do/a educador/a pedagogo/a. Nesse sentido, o Departamento de Pedagogia (PPP, 2007, p. 32) entende que:

[...] a formação do educador é uma atividade contínua e que exige capacitação específica de pesquisador, uma vez que a atividade docente e educacional exige reflexão e buscas constantes, é que propomos que o curso de Pedagogia forme profissionais imbuídos do espírito de pesquisa e enfrentamento de desafios.

Como já referimos, a formação do/a educador/a pedagogo/a pesquisador/a, no entendimento dos/as docentes do Curso de Pedagogia, é iniciada na graduação. Contudo, como atividade contínua, que o/a educador/a pedagogo/a aprende durante a graduação, é prolongada em seu exercício profissional, em “[...] buscas constantes” para “[...] o enfrentamento de desafios”. De acordo com o Departamento de Pedagogia (PPP, 2007, p. 25):

A concepção de produção de cultura do curso de Pedagogia tem o compromisso com a formação de pedagogos para atuar em espaços escolares e não-escolares e que possam compreender o modo de viver, de pensar e de sentir a realidade por parte dos grupos sociais e, por outro lado, concebê-lo como projeto de formação dos sujeitos como ideal educativo a ser transmitido para as novas gerações.

O estabelecimento da premissa de formação do/a “[...] profissional-educador” é, de certo modo, justificada pelo reconhecimento, por parte do Departamento de Pedagogia, da dinamicidade da ciência e da tecnologia, à medida que, por meio desse documento, os/as docentes do curso argumentam que:

É necessário se questionar a serviço de quem estão hoje a ciência e a tecnologia (C&T), dar oportunidades no ambiente escolar para a pesquisa e produção de novos conhecimentos, a condução de saberes para resolução de problemas do cotidiano, da realidade natural e social (PPP, 2007, p. 24).

Do mesmo modo, no Projeto Político Institucional, encontramos que a missão da Unespar (PPI, 2012, p. 11) é:

[...] gerar e difundir o conhecimento científico, artístico-cultural, tecnológico e a inovação, nas diferentes áreas do saber, para a promoção da cidadania, da democracia, da diversidade cultural e do desenvolvimento humano e sustentável, em nível local e regional, estadual, nacional e internacional.

Condizente com a missão da Unespar, encontramos, no Projeto Político Institucional dessa Universidade, que é posterior ao PPP/2007, a definição da finalidade universitária já expressa nas narrativas:

[...] produzir e difundir conhecimentos múltiplos, no âmbito da graduação e da pós-graduação, visando a formação de indivíduos éticos, críticos e criativos, para a qualidade de vida humana. Busca também proporcionar a sociedade meios para apropriação, ampliação, conservação, produção, aplicação e difusão do patrimônio do saber humano, capacitando todos os seus integrantes a atuarem como transformadores da realidade social. Tal finalidade se sintetiza na ideia da ação unitária entre o ensino de graduação e pós-graduação, a pesquisa, a extensão e a cultura.

O PPP do Curso de Pedagogia de 2007 foi apresentado, pelo Departamento de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, como o documento que trata dos princípios; das condições de ensino e de aprendizagem para a formação do/a pedagogo/a licenciado/a, participante da gestão democrática; da organização e do funcionamento de sistemas e instituições de ensino escolar e espaço não-escolar. A reelaboração do PPP de 1998, que originou o PPP de 2007, objetivou, como já dissemos, a adequação do Curso de Pedagogia às disposições das DCNP/2006, como também às demandas da sociedade local em que se encontra a Fecilcam/Unespar-CM.

Souza (2007, p. 19), em pesquisa realizada sobre a adequação da oferta do curso de pedagogia ao que é requisitado pela comunidade local, realizou entrevista, utilizando-se de questionário com perguntas objetivas e dissertativas, visando identificar qual/quais avaliações os/as graduandos/as, os/as egressos/as e a comunidade local fazem da formação inicial do/a pedagogo/a ofertada pela Fecilcam/Unespar-CM. Ao apresentar sua pesquisa, Sousa (2007, p. 19) afirma que, referente ao PPP de 1999, os objetivos do Curso de Pedagogia eram:

- Instrumentalizar profissionais pedagogos de acordo com as múltiplas dimensões da realidade social para desempenhar atividades com competência nas diversas instâncias da sociedade;
- Possibilitar a articulação entre a teoria e a prática através da integração da Prática de Ensino de forma orgânica viabilizando a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão;
- Preparar profissionais atentos ao fato de que a educação formal é o local para os embates e conflitos ideológicos, portanto ideal para a manipulação;
- Formar educadores para atuarem como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e adultos, matérias pedagógicas do Ensino Médio e no planejamento e avaliação do trabalho pedagógico como Orientadores Educacionais, Supervisores de Ensino e Administradores Educacionais, como até então denominados.

Desse modo, compreendemos que, a partir desses objetivos, os/as graduandos/as, os/as egressos/as e a comunidade local responderam aos questionários das entrevistas. Ainda referente ao objetivo geral do PPP do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM (PPP, 2007, p. 11), este documento descreve que:

O Projeto Político Pedagógico visa explicitar claramente o diagnóstico do Curso, e à partir deste e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, definir as concepções, que nortearão o currículo e atividades de ensino, pesquisa e extensão. Deve constituir-se na *práxis*, ou seja, na unidade entre a atividade teórica e atividade prática, não pode reduzir-se a atividade teórica porque em si não transforma a realidade e nem à prática por si mesma pois não existe sem um mínimo de teoria que a norteie.

Ao estudarmos os PPP de 1999 e de 2007, notamos a persistência na preocupação do Departamento de Pedagogia quanto à relação teoria e prática. Aparecem expressões como, por exemplo, necessidade de articulação entre a teoria e a prática e a *práxis*, ou seja, a unidade entre a atividade teórica e a atividade prática desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem dos conteúdos das disciplinas. As afirmações, nos diferentes documentos, relembra, de algum modo, que, como é um curso que atende, principalmente, a comunidade local, a referida unidade, teoria e prática, caracteriza-se pela necessidade de articular o conhecimento teórico, adquirido na Universidade, aos campos de estágios compreendidos pelas escolas e instituições de ensino da região de Campo Mourão. Fica evidente que os/as alunos/as do Curso de Pedagogia tiveram a oportunidade de avaliar as dificuldades de vencerem na prática a aplicação das teorias enquanto estão sendo ainda estudadas. Na metade do Curso, iniciam-se as práticas de estágios supervisionados,

dificultando, para eles/as, a sua execução, por terem que, ao mesmo tempo, cuidar das disciplinas em sala de aula no campus da Universidade. A este respeito, os alunos expressam que o fato das

[...] disciplinas que fundamentam as práticas dos estágios serem concomitantes aos mesmos; que o estágio limitado à segunda metade do curso dificulta a relação teoria-prática nos dois primeiros anos o que torna as aulas muito teóricas e distantes do real [...] quantidade insuficiente de materiais pedagógicos no Laboratório de Pedagogia para subsidiar práticas e Estágios (PPP, 2007, p. 18).

Os estágios têm, historicamente, constituído um “nó” para o Curso de Pedagogia difícil de ser desfeito, visto que a carga horária nem sempre está adequada à necessidade de formação nas práticas educativas. Os objetivos específicos do PPP do Curso de Pedagogia/2007 da Fecilcam/Unespar-CM propõem ações que deveriam ser anteriores ao processo de formulações do PPP, para que estas questões fossem pensadas e resolvidas por meio de propostas:

- Fazer um diagnóstico da realidade sócio-econômica-educacional dos alunos, professores e comunidade;
- Analisar os dados e baseado nos mesmos e nas Diretrizes Curriculares do Curso, elaborar o projeto escrito e prever formas de operacionalizá-lo;
- Levantar dados dos desafios encontrados na Escola Básica hoje;
- Fazer um levantamento de concepções teóricas progressistas de mundo, sociedade, homem, cultura, educação, ciência, tecnologia, currículo, estágio, avaliação, gestão e aprendizagem, discutir em reuniões para definir os rumos do curso;
- Registrar todos os dados no projeto de modo a nortear a práxis pedagógica de docentes e discentes.(PPP, 2007, p. 11)

A história da Fecilcam/Unespar-CM e, nesta, a do Curso de Pedagogia, demonstra que o Departamento de Pedagogia sempre incentivou e considerou a avaliação que os/as graduandos/as, os/as egressos/as e a comunidade local faz sobre o Curso de Pedagogia e como este atende às demandas de formação dos/as sujeitos. Desse modo, o PPP configura-se, além de um documento norteador de ações futuras, também um documento “[...] diagnóstico da realidade sócio-econômica-educacional dos/as alunos/as, professores/as e comunidade”. Isso significa que a avaliação do curso feita pelos/as graduandos/as, os/as egressos/as e a comunidade local é sempre incentivada, valorizada e considerada na elaboração dos PPP do curso.

Além dos objetivos, destacamos que os docentes do Departamento de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM adotam e defendem o materialismo histórico-dialético como abordagem teórica que norteia as práticas didático-pedagógicas docentes e discentes. A predefinição da abordagem teórica que fundamenta tais práticas justifica, em parte, a realização de diagnósticos feitos pelo Departamento do Curso que considera a análise contextual e histórica de avaliação, adaptação e reformulação do curso.

Condizente com a abordagem teórica definida pelos/as docentes, a concepção de homem/mulher que norteia o referido PPP é a que concebe:

[...] o ser humano inserido numa cultura e sociedade, sujeito e objeto de sua própria história, capaz de construir conhecimentos significativos, historicamente situados. Busca-se sua inclusão e humanização, compreendendo a Educação como um dos meios para alcançá-la, porém nunca desvinculada das questões materiais e de produção de sua própria sobrevivência (PPP, 2007, p. 22).

Ainda quanto à abordagem teórica do Curso de Pedagogia, encontramos, no PPP, referência aos estudos de Dermeval Saviani e de Paulo Freire quanto à explicação de que, ambos os autores “[...] apresentam a educação como imprescindível à emancipação humana” (PPP, 2007, p. 23). Posteriormente, ao tratar de ciência e tecnologia, os docentes do Departamento de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM citam Rubem Alves, também sem apresentarem justificativas ou análise da obra desse psicanalista. Ainda mais, o Departamento de Pedagogia (PPP, 2007, p. 27) considera que:

Dentro das noções progressistas do multiculturalismo, as velhas fronteiras disciplinares e culturais abrem caminho para novos espaços, e o poder do monoculturalismo perde força de maneira significativa, por meio de uma ênfase em culturas pluralizadas segundo a qual vários grupos podem agora reivindicar as identidades e as histórias particulares que informam e moldam experiências culturais diversas. Desta forma, os textos culturais relacionam-se inextricavelmente com processos sociais mais amplos, os multiculturalistas defendem, ainda segundo Giroux (2003), que a cultura está dentro do ensino superior para construir conhecimento, produzir diferentes identidades sociais e legitimar determinados mapas de significado.

Parece-nos que, na ânsia de atender às orientações das DCNP/2006, os/as docentes do Curso de Pedagogia utilizaram-se de referenciais teóricos distintos, ou seja, de outra abordagem teórica que não a do materialismo histórico-dialético. Nessa mesma linha de raciocínio, destacamos que o Projeto Político Institucional (PPI) da Unespar (2012, p. 14),

divulgado no ano de 2012, apresenta como princípios filosóficos e de perfil humano e profissional a

[...] ideia da integração, e a linha mestra do projeto pedagógico que, para atingir seus objetivos institucionais contempla os seguintes princípios filosóficos:

- I. Universidade do conhecimento e sua sistematização por área;
- II. Autonomia universitária;
- III. Gestão estratégica democrática, modelo multicampi e descentralização administrativa e operacional;
- IV. Equidade de acesso e permanência ao ensino superior público, gratuito e de qualidade;
- V. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e cultura;
- VI. Cooperação e integração entre os campi, setores, unidades, seções na execução das atividades meio e fim da universidade.

Ao assumir “[...] perspectiva integradora e dialógica na concretização do seu projeto pedagógico, abrigando diferentes valores” (PPI-UNESPAR 2012, p. 14), a Fecilcam/Unespar-CM orienta para que os projetos pedagógicos, e aí incluímos o PPP do Colegiado de Pedagogia/2007, não se limitem à predefinição de uma abordagem teórica, mas que respeitem “[...] as atitudes contrastantes e pontos de vista conflitantes” (PPI-UNESPAR 2012, p. 14). Para nós, é um grande avanço, considerando-se, por exemplo, que esse respeito pode significar abertura a outras abordagens teóricas e a possibilidade de permitir que os/as educadores/as pedagogos/as definam qual abordagem teórica responde a um maior número de problemas que a realidade lhes impõe. Essa nossa percepção é afirmada na conclusão da apresentação do PPI da Unespar (2012, p. 29):

[...] os fundamentos históricos, epistemológicos, filosóficos, pedagógicos, éticos e políticos explicitados neste documento precisam ser compreendidos em sua dinamicidade, estando abertos a atualizações resultantes de processos interativos em vivências cotidianas legítimas. Nesse sentido, é essencial que tais atualizações sejam respaldadas pela coerência entre o pensar e o agir de toda a comunidade, no exercício da construção de uma Universidade multicampi e multiregional, propulsora do desenvolvimento das regiões em que se inserem suas unidades, formadora de cidadãos capazes de interferir de forma efetiva e responsável no mundo do trabalho e nas comunidades regionais, com reflexos nas sociedades paranaense e brasileira como um todo.

Souza (2007), com o objetivo de identificar como ocorre a formação dos/as educadores/as pedagogos/as pelo Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, e de identificar qual é a correspondência entre a formação inicial do/a educador/a pedagogo/a e

as demandas da comunidade local, desenvolveu pesquisa de caracterização junto aos/às egressos/as e comunidade local. A pesquisa de Souza, realizada em 2007, foi apresentada em forma de trabalho monográfico, como exigência para a obtenção da titulação de especialista no Curso de Pós-Graduação *latu sensu* em Psicopedagogia Institucional da Fecilcam/Unespar-CM.

De acordo com o PPP do Curso de Pedagogia, com a realização da pesquisa de Souza (2007), a apresentação e discussão dos dados levantados possibilitou aos/às docentes do Curso, de certa forma, (re)pensar as disciplinas e as proposições de práticas educativas contidas nos documentos. Principalmente, revisar e refletir sobre a criação de mecanismos de reestruturação das ementas e programas, tendo em vista uma melhor distribuição das disciplinas e conteúdos a serem apreendidos pelos/as alunos/as ao longo do curso. Ao participar de três encontros de professores/as promovidos/as pelo Departamento de Pedagogia, Souza (2007, p. 22) observou, por meio de sua pesquisa, um “[...] descontentamento dos/as professores/as com a formação”. Segundo a autora, os/as educadores/as pedagogos/as egressos/as desse curso,

[...] questionam a formação proposta pelo Curso de Pedagogia da FECILCAM, pois alguns afirmaram que neste não ocorre a relação teoria e prática, quer dizer, que estudam muito a teoria, mas não conseguem desenvolver seu trabalho no cotidiano das escolas. Afirmam que não lhes foram ensinado, por exemplo, a alfabetizar seus alunos.

Além dos/as professores/as participantes do curso de formação oferecido pela Fecilcam/Unespar-CM, também responderam ao questionário: estudantes de pós-graduação *latu sensu* do Curso de Psicopedagogia; do Curso de Gestão; do Curso de Educação Especial; e professores/as da rede pública e da rede particular. O objetivo de Souza (2007, p. 22) foi “[...] caracterizar as várias realidades sociais encontradas no município de Campo Mourão e região” e avaliar o alcance desta formação profissional.

Para fins de estudo do nosso objeto de pesquisa, o PPP e, neste, a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia/2007, consideramos válidos os resultados da pesquisa de Souza (2007) sobre a caracterização do Curso, o perfil dos/as aluno/as, dos/as docentes e dos/as egressos/as, bem como os resultados da avaliação do alcance de formação dos/as profissionais pedagogos/as do Curso de Pedagogia em exercício profissional no Município de Campo Mourão e Região. A relevância dos dados para a nossa pesquisa se assenta no momento de sua execução, visto que foi desenvolvida no mesmo período de elaboração do

PPP/2007. Isso possibilitou traçar principalmente o perfil dos/as alunos/as em processo de formação inicial e a construção ou não de identidades profissionais que respondam ou não às necessidades de formação dos sujeitos de uma sociedade em constante movimento.

Souza (2007) não informa o número de educadores/as pedagogos/as que responderam ao questionário, informa apenas que selecionou os questionários respondidos por educadores/as pedagogos/as egressos/as do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, após a reformulação da Matriz Curricular realizada no ano de 1999, e concluintes até o ano de 2003. O instrumento de pesquisa utilizado por ele foi um questionário impresso com perguntas semiabertas, com respostas de múltipla escolha.

O Quadro 1 traz a caracterização, por área de atuação de educadores/as pedagogos/as na região de Campo Mourão, formados/as no Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM. Notamos, neste quadro, uma quantidade maior de educadores/as pedagogos/as em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e, paralelo a esses, na Gestão, em ambos os níveis.

Quadro 1 – Quadro de caracterização de área de atuação de pedagogos/as na região de Campo Mourão formados/as no Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM

Área de atuação	Docência	Gestão
Educação Infantil	8	4
Ensino Fundamental	12	6
Ensino Médio ou Profissional	2	3
Educação Especial	2	1
Educação de Jovens e Adultos	3	2
Outra instituição não formal	3	2

FONTE: SOUZA, 2007, p. 26. Adaptado pela autora.

Os dados possibilitam verificar que a grade [matriz curricular] oferecida pelo Curso de Pedagogia contemplava vários campos de atuação profissional. E que houve a cooptação dos/as profissionais em todas as modalidades de ensino da Educação Básica. Contudo, distinguimos que havia uma maior concentração dos/as egressos/as na docência no Ensino Fundamental, seguido do ensino de Educação Infantil e no trabalho de gestão nestas mesmas modalidades de ensino. Neste período, mesmo antes do PPP/2007, a Fecilcam/Unespar-CM já ofertava o Curso de Pedagogia de Característica Multifuncional, preparando os/as pedagogos/as para atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental,

no Ensino Médio ou Profissional, na Educação Especial, na Educação de Jovens e Adultos e em outras instituições não formais.

De acordo com Souza (2007), os/as egressos/as complementaram suas respostas afirmando que a formação obtida para atuarem no Ensino Fundamental e na Educação Infantil não foi suficiente para prepará-los/las para o atendimento das necessidades da área de atuação, ou seja, teria sido parcialmente contemplada, como pode ser observado no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Quadro de avaliação da contemplação das necessidades na área de atuação dos/as pedagogos/as egressos/as do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM

Área de atuação/ Avaliação	Contemplou todas as necessidades	Contemplou parcialmente as necessidades	Não contemplou
Educação Infantil	2	7	3
Ensino Fundamental	4	9	5
Ensino Médio ou Profissional	1	3	1
Educação Especial	0	2	1
Educação de Jovens e Adultos	0	3	2
Outra instituição não formal	0	2	3

FONTE: SOUZA, 2007, p. 27. Adaptado pela autora.

Referente à avaliação feita pelos/as egressos/as do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, e, conforme encontramos no PPP de 2007, os/as docentes do Curso de Pedagogia não concordaram com os resultados da pesquisa de Souza (2007) para o quesito: A formação inicial contemplou sólidos conteúdos para atuarem nos diversos campos profissionais do/a pedagogo/a?

[...] os docentes não concordaram com a indagação se contemplou todas as necessidades para atuação ou para o concurso, considerando-se que um curso de graduação não prepara plenamente, apenas oferece condições para que o graduado tenha condições mínimas e que adquira a noção da necessidade de ser um constante aprendiz. (PPP, 2007, p. 13)

Parece-nos que a avaliação dos/as docentes do Curso de Pedagogia refere-se a três coisas distintas: a formação inicial profissional de educadores/as pedagogos/as, a formação continuada e a coerência das respostas dos/as egressos/as. Consideramos que o Curso de Pedagogia, por tratar-se de formação profissional inicial, tenderá sempre a não contemplar todas, ou parcialmente, as necessidades da área de atuação. Na perspectiva teórica adotada

pelos/as docentes do Departamento de Pedagogia - materialismo histórico-dialético - chega a ser contraditória a afirmação de que a formação ofertada no Curso de Pedagogia dê conta de todas as necessidades do campo de atuação; mesmo porque, naquela perspectiva teórica, é sempre o contexto político, econômico, cultural e social, que nunca é predefinido, que impõe as denominadas necessidades de formação.

Quanto à realização dos estágios, o PDI (2012) da Unespar define como objetivos prioritários a serem alcançados no processo de formação:

- Estabelecer uma política institucional de estágios, práticas e ações complementares, considerando as diferentes realidades;
- Instituir o estágio, a prática como componente curricular e as atividades complementares como elementos articuladores entre ensino, pesquisa e extensão;
- Compartilhar entre os responsáveis pela atividade acadêmica e das unidades receptoras o acompanhamento e a avaliação do estágio em ação;
- Atender à política institucional de estágio e práticas de conformidade com instruções delineadas pelo Colegiado de cada curso, atendendo à legislação, de forma a garantir aos acadêmicos experiências profissionais em sua área de atuação;
- Considerar que os estágios, as práticas como componente curricular e as atividades complementares têm caráter formativo e constituem parte do processo de aprendizagem e dos projetos pedagógicos dos cursos (PDI-UNESPAR, 2012, p. 96).

Quanto à questão: “os estágios de 3^{os} e 4^{os} anos proporcionaram a relação teoria-prática nos diversos campos de atuação em que o curso se propõe a formar [...]” (SOUZA, 2007, p. 26), as respostas obtidas estão no quadro abaixo.

Quadro 3 – Quadro de avaliação da relação teoria-prática proporcionada nos campos de atuação de pedagogos/as citadas pelos egressos do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM

Área de atuação/Avaliação	Plena	Parcial	Não ocorreu
Educação Infantil	1	8	3
Ensino Fundamental	4	8	6
Ensino Médio ou Profissional	0	3	2
Educação Especial	1	1	1
Educação de Jovens e Adultos	1	2	2
Outra instituição não formal	1	3	1

FONTE: SOUZA, 2007, p. 30. Adaptado pela autora.

Para nós, a afirmação de que a relação teoria-prática nos campos de atuação não ocorreu evidencia um distanciamento entre o que se ensina, por meio dos conteúdos, e o

que se aprende, de fato, para ser colocado na prática profissional nos diversos campos de atuação do/a pedagogo/a. Há uma maior concentração de respostas assinalando que o curso não contempla suficientemente a relação teoria-prática no Ensino Fundamental, esta seria o segundo maior número de respostas. A primeira foi parcialmente para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, demonstrando que, na avaliação feita pelos/as egressos/as do curso, não atende satisfatoriamente as necessidades do campo de atuação, ou seja, não atende as demandas requeridas pela comunidade local quanto à formação e atuação do/a educador/a pedagogo/a. Conforme Souza (2007), as justificativas recaem nos problemas da própria organização do Curso de Pedagogia:

- Dividir os estágios no decorrer dos quatro anos de duração do curso;
- Acúmulo de diferentes áreas dificulta a compreensão da práxis;
- Estágios desenvolvimentos apenas no final do estudo teórico;
- Prática em sala de aula no 3º ano, e, na orientação no 4º ano;
- Somente quando se inicia na profissão é que ocorre a prática, portanto, durante o estágio, a relação teoria-prática não acontece;
- Os estágios devem ser mais fundamentados e práticos;
- A teoria não condiz com a prática;
- Centralizam os estágios nos 3^{os} e 4^{os} anos;
- Acúmulo de estágios fazendo com que se perca a qualidade, pois se prende à quantidade.

Pelo que depreendemos das justificativas apresentadas pelos/as egressos/as, a relação teoria-prática deveria ocorrer por meio do Estágio Curricular Supervisionado, e desde o primeiro ano do Curso de Pedagogia, porque os estágios eram desenvolvidos apenas nos 3^{os} e 4^{os} anos. Os estágios curriculares supervisionados são ainda desenvolvidos, principalmente, a partir do segundo semestre de cada ano, quando os/as professores/as das disciplinas que fundamentam as práticas de estágio já ministraram aulas teóricas. A partir do segundo semestre, os/as graduandos/as desenvolvem oficinas e realizam os estágios curriculares supervisionados.

Os estágios curriculares supervisionados do 3º ano do Curso de Pedagogia são de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. As disciplinas que fundamentam esses estágios curriculares supervisionados, além das disciplinas dos anos anteriores, são: Fundamentos teórico-metodológicos no ensino da Matemática e Ciências e Fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização e Língua Portuguesa. Parece-nos que, na avaliação dos egressos, os graduandos teriam formação de melhor qualidade se tivessem a oportunidade, desde o primeiro ano do Curso de

Pedagogia, de, com o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado, relacionar teoria e prática.

No 4º ano, as disciplinas que fundamentam os estágios curriculares supervisionados são: Educação de Jovens e Adultos, Fundamentos teórico-metodológicos no ensino de História e Geografia, Fundamentos teórico-metodológicos no ensino da Arte e Educação Física, principalmente, além das outras disciplinas do curso. Os estágios a serem desenvolvidos são: docência na Educação de Jovens e Adultos (preferencialmente alfabetização) e no Segundo Ciclo do Ensino Fundamental (3º ao 5º anos nas disciplinas de Educação Física, Arte, História e Geografia), Gestão Escolar e Educação não escolar. Quanto à relação teoria-prática, o PDI (2012) da Unespar aduz que:

A dimensão prática da formação profissional deve apontar para experiências integradoras, rompendo concepções que defendem uma formação centrada na teoria e que afirmam que as práticas ocorrem somente no exercício profissional. Assim sendo, o acadêmico deve aplicar teorias assimiladas ao longo do seu curso de formação à sua prática profissional. Nesse sentido, o esforço deve se concentrar na superação de modelos prescritivos, sem, contudo cair numa postura relativista do lugar da teoria e da prática na formação. A realidade social deve ser objeto de estudo constante, visando à inserção competente do acadêmico nos espaços de estágios e de atividades complementares (PDI-UNESPAR, 2012, p. 95).

Referente à “[...] dimensão prática da formação profissional”, o PDI da Unespar já apontava para a necessidade de contemplar as “[...] experiências integradoras” (PDI-UNESPAR, 2012, p.95), como haviam sugerido os/as egressos/as que participaram da pesquisa de Souza (2007). Estes(as) identificaram a necessidade de reformulação do Curso de Pedagogia. Desse modo, a concepção da Unespar, no que se refere às políticas de estágios curriculares supervisionados e de prática como componente curricular e atividades complementares, pode ser definida da seguinte forma:

[...] são processos de ensino de caráter formativo que constituem parte integrante do processo de aprendizagem e devem estar contempladas nas propostas pedagógicas dos cursos.
O estágio curricular deve ser implementado objetivando a transformação do pensamento em ação, uma atividade pedagógica planejada e supervisionada e não simplesmente como uma prática isolada em si mesma, a relação entre teoria e prática deve ser entendida como eixo curricular integrador com o objetivo de se constituir um espaço que permita articulações entre os elementos da formação, garantindo a

inserção do acadêmico no ambiente profissional (PDI-UNESPAR, 2012, p. 95).

Destacamos, da pesquisa e do estudo de Souza (2007) que, dentre as propostas de intervenção para a melhoria do ensino oferecido pela Fecilcam/Unespar-CM, a inclusão na Matriz Curricular da disciplina “Linguagens, Identidade e Formação de Professores” seria fundamental. Ao elencar as disciplinas que deveriam compor, na visão dos egressos(as), a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, Souza (2007, p. 42) apresenta que, para a construção de identidades do/a pedagogo/a, é necessário estabelecer:

[...] políticas públicas e gestão educacional, linguagens, identidade e formação de professores, processos escolares e não escolares, formação docente para o ensino da arte na escola, política, planejamento e gestão escolar no Brasil, o pedagogo na educação básica, docência e diversidade cultural. Psicologia da educação e identidade do pedagogo. [...] currículo como espaço de formação de identidades, concepções, paradigmas e limites das teorias curriculares.

Além dessas disciplinas, são elencadas outras eletivas universais, como, por exemplo, Educação e Comunicação, e eletivas específicas, como, por exemplo, Epistemologia da Educação. Nas sugestões de disciplinas elencadas por Souza (2007), encontramos, pelo menos, três disciplinas, como visto acima, que abarcam a temática da identidade do/a pedagogo/a. Para nós, diante dos problemas identificados pelos/as egressos/as e das informações apresentadas por Souza (2007), a discussão sobre as identidades do/a pedagogo/a deve permear toda a Matriz Curricular do curso. Assim, por exemplo, a relação teoria e prática leva diretamente à discussão dos campos de atuação do/a pedagogo/a, pois indicam que é no estágio curricular supervisionado que a relação teoria e prática ocorrem.

Então, é no desenvolvimento do estágio curricular supervisionado que os egressos acreditam ser o momento de identificar quais são os campos de atuação do/a pedagogo/a, e que, à medida que, na prática, os problemas sejam visibilizados, consigam fazer uso das teorias que comprovam que o Curso de Pedagogia forma para a prática, ou seja, para os campos de atuação que se propõe a formar. Nesse sentido, a seleção de conteúdos deve:

- Considerar a pluralidade de aquisição, produção e socialização do conhecimento com vistas à formação do profissional que se deseja;
- Articular temas decisivos para a formação profissional, compatíveis com os princípios de flexibilidade e de interdisciplinaridade;

- Garantir a flexibilidade curricular;
- Superar a visão linear e hierarquizada de saberes;
- Articular os conhecimentos prévios dos alunos, provenientes de suas experiências de vida social, aos conhecimentos científicos construídos no processo de formação;
- Desenvolver conhecimento formal por meio da investigação científica, integrando e delimitando as políticas entre ensino, pesquisa e extensão;
- Comprometer-se com os valores éticos e humanistas e com o desenvolvimento de habilidades tecnológicas para o equilíbrio científico do homem na sociedade;
- Considerar a interdisciplinaridade, reduzindo a possibilidade de isolamento das disciplinas acadêmicas (PDI-UNESPAR, 2012, p. 93).

Em consideração aos dados apresentados e analisados por Souza (2007), na primeira reunião anual do Colegiado de Pedagogia¹³ (DP, 2007), foram distribuídas três perguntas a serem respondidas por professores/as do Departamento do Curso de Pedagogia, por graduandos/as do curso, por integrantes da comunidade local e regional, ou seja, de Campo Mourão e municípios vizinhos.

- Qual a contribuição do nosso curso para o desenvolvimento local e regional?
- Existem problemas que nos impedem de desenvolver um trabalho melhor? Se existem quais são eles?
- O que necessitamos para desenvolver um trabalho de melhor qualidade? (DP, 2007, p. 17).

Quanto à primeira pergunta os/as docentes do Curso de Pedagogia afirmaram que, em Campo Mourão e região, há “[...] egressos atuando nas escolas de Educação Básica, particulares e públicas, o que é o seu melhor indicador de um trabalho de qualidade”. A partir dessa pesquisa, os/as docentes do curso afirmaram que “todas as turmas do curso fizeram a constatação de que contribuí para formação de recursos humanos na área educacional em que se propõe a formar” (PPP, 2007, p. 17). Porém, os/as docentes destacaram a contribuição da oferta de Cursos pelo Departamento de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM à rede básica local, municipal e estadual, visando a capacitação continuada dos/as profissionais da educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

¹³A mudança de designação de Departamento de Pedagogia para Colegiado de Pedagogia ocorreu na tentativa de democratizar a gestão do Curso. Desse modo, a partir da aprovação do PPP de 2007, utilizamos a denominação de Colegiado de Pedagogia, conforme consta no referido PPP.

Dentre os pontos destacados, os/as docentes citam que os/as graduandos/as do 4º ano noturno do Curso de Pedagogia enfatizaram “[...] que o Curso contribui de forma especial com um diferencial: esforçando-se para formar sujeitos pensantes e críticos aptos a transformação da realidade escolar e social”. Ainda, que o Curso “[...] não oferece apenas uma formação para o mercado de trabalho, mas que se preocupa com a formação do/a cidadão/ã, do ser humano” (PPP, 2007, p. 18). Referente ao perfil do/a egresso/a, a Unespar,

[...] ciente de suas responsabilidades no desenvolvimento da transformação da realidade regional, estadual e nacional, tem como objetivo participar no processo histórico de inserção de seus egressos no mundo do trabalho apontando para a superação de dificuldades no contexto social, buscando a qualificação de seus cursos (PDI-UNESPAR, 2012, p. 91).

A pergunta feita para a comunidade local e regional foi: “Quais programas ou projetos de extensão ou pesquisa o curso pode oferecer à comunidade local e regional?” (PPP, 2007, p. 18). As respostas foram dadas por integrantes da comunidade local e regional geral e não somente por pessoas ligadas à área educacional, conforme orientação dos/as docentes do Departamento de Pedagogia. Disso, decorreu que “algumas respostas demonstraram a falta de compreensão exata da função do pedagogo, fato considerado normal” (PPP, 2007, p. 20). As sugestões dadas pelos/as integrantes da comunidade local e regional foram:

[...] projetos que discutam a Inclusão de Portadores de Necessidades Educativas Especiais; Escolas de Pais; Projetos para adolescentes e jovens sobre drogas, sexualidade, violência, direitos e deveres, e que ofereçam também atividades recreativas, artísticas e profissionalizantes; Capacitação para Professores com temas sobre inclusão, afro-descendência, drogas, cidadania, meio ambiente; Projetos Comunitários em escolas, bairros e igrejas; Alfabetização de Jovens e Adultos; Projetos para 3ª Idade, envolvendo atividades recreativas, lúdicas, artísticas, palestras; Capacitação Docente para Professores da Educação Infantil sobre desenvolvimento infantil, ludicidade, psicomotricidade; Participar de reuniões nas quais possa ouvir líderes comunitários e vereadores sobre as necessidades de seu bairro; Projetos que envolvam crianças com dificuldades ou defasagem na aprendizagem; Curso de Língua de Brasileira de Sinais – LIBRAS (DP, 2007, p. 20).

Nos últimos anos, a Diretoria de Graduação da Fecilcam/Unespar-CM tem avaliado tanto o desempenho dos/as alunos/as quanto o desenvolvimento dos cursos. De acordo com

Ritt (2012, p. 25), a Diretoria de Graduação, em cooperação com a Assessoria de Assuntos Comunitários, Ingresso e Permanência, tem “[...] realizado, com estudantes de todos os cursos, reuniões periódicas a fim de pontuar os principais problemas de ordem pedagógica e de infraestrutura que dificultam o aproveitamento dos estudos”. No início dos anos letivos de 2011 e de 2012, essa Diretoria promoveu reuniões pedagógicas para tratar sobre as principais temáticas apresentadas nos encontros periódicos realizados com os/as alunos/as. Além disso, a Diretoria também produziu “[...] material oficial para orientar os professores sobre procedimentos, em sala de aula, que contribuíssem para a melhoria da relação professor-aluno e da qualidade técnica e pedagógica das aulas” (RITT, 2012, p. 25).

Nas reuniões realizadas pela Diretoria de Graduação, um dos temas tratados foi o transporte escolar. De acordo com Ritt (2012, p. 25), “[...] cerca de 50% dos [...] estudantes são oriundos das cidades da região de Campo Mourão, [e, o objetivo da reunião foi] encontrar soluções para o problema do valor pago pelo/a estudante e do horário de retorno após as aulas”. A Assessoria de Assuntos Comunitários Ingresso e Permanência entrou em contato com as prefeituras e empresas de ônibus para intermediar negociações acerca dos fretes. A Promotoria Pública também foi acionada. Além desse tema, citado como exemplo dos assuntos tratados por essa Assessoria, outros foram tratados: a estada dos/as alunos/as na Cidade de Campo Mourão para a realização dos estágios, o restaurante universitário e adequações físicas.

A última pesquisa realizada sobre o desenvolvimento global da Fecilcam/Unespar-CM mostra a relação candidato/a-vaga de cada Curso de Graduação nos vestibulares realizados no ano de 2012, isto é, vestibular de inverno e de verão. Para o Curso de Pedagogia, a relação foi de 8,1 candidatos/as por vaga, em consideração à média para o vestibular de inverno; e seis candidatos/as por vaga, em consideração à média para o vestibular de verão. Os outros dois cursos mais concorridos são Administração, com 9,5 e 9 candidatos/as por vaga; e, Ciências Contábeis, 7,8 e 6,7 candidatos/as por vaga, respectivamente.

Ao exporem o perfil dos/as ingressantes da Fecilcam/Unespar-CM, Mezzomo e Pátaro (2012, p. 98) informam que essa “[...] é uma das poucas universidades públicas localizadas na Mesorregião Centro-Ocidental Paranaense, que abrange 25 municípios com uma população estimada em mais de 320 mil habitantes”. Na Mesorregião, existe também um campus da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em Campo Mourão,

e uma extensão da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em Goioerê. A Fecilcam/Unespar-CM atende a 90% do público em formação e qualificação pessoal.

Nos vestibulares de inverno e verão, realizados na Fecilcam/Unespar-CM, no ano de 2011, foi desenvolvida pesquisa para a coleta de dados socioeconômicos. O questionário compreendeu questões de múltipla escolha que foram respondidas via on-line pelos/as candidatos/as, foram tabuladas informações referentes aos/às alunos/as ingressantes com matrícula efetivada no ano de 2012. Dessa pesquisa, apresentamos dados referentes aos/às candidatos/as à vaga no Curso de Pedagogia. Quanto ao perfil etário, os/as alunos/as do Curso de Pedagogia, referente à maior ocorrência de idade:

Quadro 4 – Perfil etário dos/as estudantes ingressantes no Curso de Pedagogia

Perfil etário (%)	Diurno	Noturno
Até 20	58,5	40
21-25	19,5	25
26-30	7,5	15
31-35	7,5	9,8
36-40	12,5	2,5
41-45	0	2,4
46-50	0	0

FONTE: MEZZOMO; PÁTARO, 2012, p. 101. Adaptado pela autora.

Dentre os dados gerais obtidos pela pesquisa, destacamos alguns pontos. O perfil socioeconômico é, na maior parte, de renda familiar mensal dos estudantes, entre três a quatro salários mínimos, com 42,8%, seguido de um a dois salários mínimos, com 39,9%, e 12,2%, de cinco a dez salários mínimos. Quanto à participação na renda familiar, destacamos, com 40%, os/as estudantes que não trabalham e que possuem gastos financiados pela família ou por outras pessoas. Com 23%, 20% e 17%, respectivamente, estão os/as estudantes que trabalham, mas recebem ajuda financeira da família ou de outras pessoas; os/as que trabalham e são responsáveis pelos próprios sustentos/da família; e os/as que trabalham e são responsáveis pelos próprios sustentos e contribuem parcialmente para o sustento da família ou de outras pessoas. O PPP de 2007 faz referência a dados socioeducacionais, mas não os cita, visto que estes se referem à pesquisa realizada no ano de 2012.

Sobre o aspecto econômico, a Unespar, em seu PPI (2012, p. 10), apresenta alguns dados econômicos:

[...] mesmo que a renda *per capita* do Estado seja alta se comparada a outras Unidades da Federação, existem ainda bolsões de pobreza e regiões de baixo IDH. O número absoluto de pessoas em situação de pobreza extrema no Estado, ou seja, que vivem com menos de R\$ 70,00 por mês, é de 306 mil pessoas. Entretanto, se comparado com o resto do País, o número está entre os mais baixos: apenas 2,95% da população do Estado vivem na miséria, enquanto a média do País é de 8,5%. 56 das 399 cidades do Estado têm índices de pobreza maiores do que o resto do País. Em alguns casos, a miséria atinge um quinto da população. [...] A região Centro-Sul do Paraná conta com maior número de cidades com maior índice de pobreza do Estado. Onze dos municípios entre os 20 mais pobres estão nesta região, enquanto outros dois são limítrofes. Regiões como o Vale do Ribeira, na Região Metropolitana de Curitiba, e a microrregião de Ivaiporã, no Norte do Estado, também contam com diversos municípios entre os mais pobres.

Das características socioeconômicas citadas, destacamos: o número de pessoas em situações de pobreza extrema no Estado: 306 mil, o que equivale a 2,95% da população do Estado, enquanto que a média no Brasil é de 8,5%. Das 399 cidades do Estado, 56 possuem índices de pobreza maiores que o resto do país. Essas cidades estão localizadas, em maior número, na região Centro-Sul, ou seja, 11 municípios. Como vemos, o município de Campo Mourão e região não apresenta esses índices de pobreza e miséria. Acerca dessa realidade, o PPI da Unespar (2012, p. 20) comenta que: “considerando todos os dados expostos, pode-se inferir que, nas regiões onde a Unespar terá seus *campi*, o trabalho de ensino, pesquisa e extensão poderá trazer impactos positivos no crescimento e desenvolvimento do Estado e do Brasil”. Nessa perspectiva,

[...] cada *campus* atuará como um centro irradiador de transmissão e produção de conhecimentos, oportunizando a transferência científico-tecnológica para o desenvolvimento dos diversos setores econômicos, sociais e artístico-culturais, de acordo com as características de cada região, levando-se em conta ainda os desafios ligados as questões ambientais, produzindo conhecimentos e tecnologias de recuperação e conservação do meio ambiente.

O número mais significativo de estudantes do Curso de Pedagogia que pretendia trabalhar durante a graduação referiu-se àqueles/as que pretendem trabalhar desde o primeiro ano do curso, ou seja, 57,5%. Quanto a essa realidade, destacamos que, no PPI da Unespar (2012, p. 125), encontramos a seguinte análise:

[...] a relevância da inserção regional da Fecilcam ganha mais destaque ao se considerar o perfil socioeconômico do público atendido, egresso de

escolas públicas e oriundo, sobretudo, de famílias de baixa renda, desempenhando, assim, a função da Universidade na democratização do conhecimento a uma parcela significativa da população que, há até pouco tempo, não tinha acesso ao Ensino Superior público.

A análise dos dados apresentados no PPI da Unespar (2012) indica um perfil de alunos/as trabalhadores/as que, pelo menos num período do seu dia, busca qualificação por meio do ensino superior público e gratuito. Os dados também indicam que estes alunos/as estão tendo acesso e permanência no ensino superior, porque houve, de certa forma, uma ampliação da oferta de vagas nas instituições, sejam públicas ou privadas. Ao tratar da inserção regional da Fecilcam/Unespar-CM, o PDI-UNESPAR (2012, p. 28), argumenta que:

[...] as céleres transformações que ocorrem no mundo e no Brasil nos últimos anos têm contribuído para repensar o caminhar do Ensino Superior, da Ciência e Tecnologia. Essas transformações são resultantes da mundialização, que leva ao acirramento das desigualdades entre países, regiões, bem como entre as classes sociais. Neste sentido, fica evidente a relação entre sociedade global e crise global e, mesmo as Universidades atingidas por essa crise, não deixaram de desempenhar um importante papel no desenvolvimento territorial, por meio da produção de conhecimento e transferência de tecnologia para a sociedade brasileira.

Essa ampliação territorial ocorre por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, colaborando no “processo de humanização das pessoas, nas relações produtivas” (PDI-UNESPAR 2012, p. 28), sobretudo, num período em que tudo gira em torno das inovações que surgem para impulsionar o desenvolvimento da região.

Os dados do perfil socioeconômico dos/as estudantes ingressantes no Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM são apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 – Perfil socioeconômico dos/as estudantes ingressantes no Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM

Pretende trabalhar durante a graduação (%)	Diurno	Noturno
Não/penas nos últimos anos	2,5%	0%
Sim, desde o primeiro ano, em tempo parcial	57,5%	14,6%
Sim, desde o primeiro ano, em tempo integral	10%	56%
Não sabe	30%	29,3%

FONTE: MEZZOMO; PÁTARO, 2012, p. 108. Adaptado pela autora.

Os dados comprovam que, em tempos de globalização da economia, o desenvolvimento científico e tecnológico, a disseminação da informação em tempo real e o capitalismo avançado exigem do/a trabalhador/a uma maior flexibilização aos postos de

trabalho, com contratos cada vez mais temporários, e a necessidade de constante preparação para novos postos de trabalho. Há uma fragmentação da identidade do trabalhador que está constantemente construindo identidades provisórias, porque, na pós-modernidade, tudo é líquido e efêmero. Nesse sentido, o perfil dos/as alunos/as em relação à média de escolarização vem aumentando, consideravelmente, como podemos visualizar no quadro abaixo.

Os/As pesquisadores/as da Fecilcam/Unespar-CM identificaram que, dos/as alunos/as ingressantes no ano de 2012, concluíram o Ensino Médio:

Quadro 6 – Conclusão do Ensino Médio dos estudantes ingressantes nos cursos de graduação da Fecilcam/Unespar-CM

Conclusão do Ensino Médio (%)	Percentual
No corrente ano (2011)	32%
No ano passado (2010)	17%
Há 2 anos (2009)	7%
Há 3 anos (2008)	8%
Há 2 anos ou mais	36%

FONTE: MEZZOMO; PÁTARO, 2012, p. 114. Adaptado pela autora.

Quanto ao Curso de Pedagogia, o percentual referente à conclusão do Ensino Médio é maior para aqueles que concluíram há dois anos ou mais, 42,5%, e a soma de estudantes que concluíram o Ensino Médio nos últimos três anos é de 52,5%. O que, provavelmente, caracteriza a juventude dos/as ingressantes em Pedagogia, visto que os adultos cursam o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Em Campo Mourão, o Centro de Estudos Supletivos (CEEBJA), mantido pelo Estado do Paraná, atende parte da demanda de Educação de Jovens e Adultos da região.

Quadro 7 – Conclusão do Ensino Médio dos/as estudantes ingressantes no Curso de Pedagogia

Conclusão do Ensino Médio (%)	Diurno	Noturno
No corrente ano (2011)	17,5%	29,3%
No ano passado (2010)	17,5%	19,5%
Há 2 anos (2009)	17,5%	4,9%
Há 3 anos (2008)	5%	14,6%
Há 2 anos ou mais	42,5%	31,7%

FONTE: MEZZOMO; PÁTARO, 2012, p. 116. Adaptado pela autora.

Os/As estudantes ingressantes nos cursos de graduação da Fecilcam/Unespar-CM informaram, ao responderem o questionário, que tomaram conhecimento do Exame

Vestibular da seguinte forma: *internet* (42%), amigos (26%), escola (13%), folder (7%), rádio (3%), cartaz (2%), cursinhos (1%), TV (1%), outros (5%). Mezzomo e Pátaro (2012, p. 119) asseguram que os dados obtidos na realização da pesquisa indicam “a importância que a *internet* vem assumindo como meio de divulgação do vestibular, além de sinalizar para a necessidade de se potencializar outras estratégias como, por exemplo, a divulgação nas escolas”. Para nós, a conclusão do Ensino Médio em até três anos e a utilização da *internet* como uma fonte de veiculação de informações caracterizam mais uma vez o público jovem que ingressa nos cursos da universidade, e, com isso, no Curso de Pedagogia.

Ao serem questionados/as acerca do motivo de escolherem os cursos de graduação da Fecilcam/Unespar-CM, 50,1% informaram que é devido à instituição ser pública. Quanto aos/as estudantes do Curso de Pedagogia, os/as ingressantes informaram:

Quadro 8 – Motivo pela escolha do Curso de Pedagogia

Motivo pela escolha do curso	Diurno	Noturno
Horário mais compatível com outras atividades	7,5%	29,3%
O curso só prepara para uma profissão com bom mercado de trabalho	15%	19,5%
O curso prepara para uma profissão mais de acordo com minhas aptidões	65%	4,9%
Outro	12,5%	14,6%

FONTE: MEZZOMO; PÁTARO, 2012, p. 114. Adaptado pela autora.

Das respostas obtidas, notamos que 65% dos/as estudantes ingressantes no curso no período diurno afirmam que o motivo pela escolha do curso é porque ele “prepara para uma profissão mais de acordo com minhas aptidões”, 29,3%. Os/as estudantes ingressantes no curso no período noturno afirmam que o motivo é, porque “o horário é mais compatível com outras atividades”. Esses dados demonstram que parcela significativa de alunos/as pretende trabalhar (56%).

Ao analisarem os dados coletados com a pesquisa, Mezzomo e Pátaro (2012) apresentam como principais características do/a ingressante aos cursos de graduação da Fecilcam/Unespar-CM o fato de serem “[...] majoritariamente jovem – até 24 anos -, solteiro e residente na Mesorregião Centro-Occidental Paranaense”. Em linhas gerais, afirmam também:

A grande maioria dos acadêmicos frequentou a escola pública, sendo que, enquanto quase 50% são recém egressos da Educação Básica, 36% declaram ter finalizado o Ensino Médio há 4 anos ou mais. No que tange à escolaridade dos pais e mães, quase a metade não chegou a concluir o Ensino Fundamental, e uma parcela significativa das famílias conta com uma renda de até 2 salários mínimos. Grande parte dos acadêmicos declara a necessidade de conciliar trabalho e estudo ao longo de todo o curso de Graduação e 64,9% manifestam não participar de nenhum grupo ou movimento social. (MEZZOMO; PÁTARO, 2012, p. 125).

O perfil identificado por Mezzomo e Pátaro (2012) traz elementos considerados importantes para o nosso trabalho de pesquisa, cujo objeto, como já apresentamos, é o PPP/2007 e, nele, a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia. Os dados sugerem que a Fecilcam/Unespar-CM se concretiza como uma Instituição de Ensino Superior que exerce papel fundamental na formação da população da Mesorregião Centro-Ocidental Paranaense, visto que consiste em uma das poucas instituições públicas, com o predomínio do atendimento a estudantes da mesorregião. Esses dados admitem deduzir sobre a importância da Instituição em firmar suas políticas de acesso e permanência devido à necessidade distinguida pela maioria dos “ingressantes de trabalhar desde o primeiro ano do curso de Graduação” (MEZZOMO; PÁTARO, 2012, p. 125).

Da análise geral realizada por Mezzomo e Pátaro (2012), reafirmamos que os/as estudantes da Unespar, e, nessa, incluímos a Fecilcam/Unespar-CM, são advindos/as da escola pública e, em grande parte, quando formados/as, retornam a ela como docentes. Nesse sentido, Rocha (2012) analisa a inserção da Fecilcam/Unespar-CM nas mentalidades da Mesorregião Centro-Ocidental Paranaense e supõe a relação recíproca de convergências entre Fecilcam/Unespar-CM e Acadêmico e entre Fecilcam/Unespar-CM e Mesorregião nos aspectos objetivos e subjetivos. Rocha (2012, p. 157) assegura que:

Na relação Fecilcam / Acadêmico, percebe-se que a instituição cria sobre o acadêmico, de forma voluntária e necessária, mentalidades de perspectivas intelectuais. Porém, mais intensa (e não de forma voluntária), a Fecilcam cria perspectivas de ser um instrumento para a conquista de conforto em um emprego estável e rentável.

No entanto, o grande desafio nessa perspectiva material dada à educação superior é justamente sair deste “lugar comum”, de estudo como meio de retorno financeiro tão somente. Preconizar a entrada do indivíduo no curso superior para além do material, vislumbrar o crescimento intelectual e humano seria uma forma de estabelecer o domínio de inserção mental da instituição na mesorregião.

Ainda de acordo com Rocha (2012, p. 157): “Nesse fortalecimento do aspecto humano, a Fecilcam manteria seu território e, ainda, equilibrar-se-ia com as perspectivas de retorno financeiro dos acadêmicos, dispondo-se assim em duas frentes de ação mental”. Ou seja, o alcance da Fecilcam aumentaria consideravelmente, pois, ao se graduarem, estes/as acadêmicos/as tornar-se-iam sujeitos mais competentes para lidarem com as “ansiedades contemporâneas cotidianas”. Objetivamente, a direção da Fecilcam/Unespar-CM, em relação com a Mesorregião, contida no setor da economia globalizada, tem o encargo de fornecer “mão de obra técnica capacitada aos setores econômicos, seja na indústria, comércio ou na agricultura”. Observamos implícita, na relação Fecilcam/Mesorregião, que há, no aspecto cultural, uma dinâmica entre os níveis de cultura popular e letrada, subentendida, Instituição e Mesorregião. Os cursos da Instituição têm a responsabilidade de prover e capacitar pessoas para o mercado, seguindo a premissa da economia mundial de não “basear-se no operário de fábrica e sim no universitário”.

Em seguida, ainda abordando o assunto concernente à Instituição foco da nossa pesquisa, trouxemos discussões necessárias sobre a Matriz Curricular/2007 do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM e as relações intrínsecas com os documentos oficiais, Parecer das DCNP/2005 e Resolução DCNP/2006, especificando os elementos que identificam possibilidades de construção de identidades do Curso de Pedagogia e do profissional pedagogo em processo de formação inicial.

6.2 A MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FECILCAM/UNESPAR-CM: PERSPECTIVAS PARA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Para trazer os elementos que compõem a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia/2007 da Fecilcam/Unespar-CM, cumpre apresentar também elementos contidos nos documentos, Parecer CNE/CP nº 5/2005 e Resolução CNE/CP 1/2006, e correlacioná-los aos documentos Unespar-PPI/2012 e Unespar-PDI/2011. Objetivamos descrever os elementos contidos nos documentos que fundamentam as análises apresentadas no item posterior. Organizamos, primeiro, a descrição dos elementos da Matriz Curricular e, em seguida, relacionamos com os conteúdos contidos nos documentos normatizadores do

Currículo do Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura. A Resolução CNE/CP nº 1/2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura,

[...] definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos e sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº 5/2006.

O Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM possui, em sua Matriz Curricular, a disciplina de Estágio Supervisionado desde o primeiro ano do curso. Isso significa que esta disciplina é contemplada em todos os anos do Curso. A carga horária é gradativa: no primeiro ano são 30h/a; no segundo, 40 h/a; no terceiro, 160 h/a; no quarto, 170 h/a; a carga horária total soma 400 horas/aulas.

Nesse sentido, as propostas de formação apresentadas no PPP/2007 da Fecilcam/Unespar-CM (2012, p. 17) “[...] são construídas a partir das competências básicas e devem ser pautadas na organização de conhecimentos e habilidades, na capacidade de relacionar a teoria com a prática e na preparação para o trabalho e a cidadania”. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/2005, a carga horária mínima deverá ser de:

- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição.
- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação cinética, da extensão e monitoria (PARECER CNE/CP nº 5/2005, p.14).

Como já verificamos e discutimos em seção anterior deste trabalho, a carga horária definida para o desenvolvimento de práticas educativas, no Curso de Pedagogia, representa o momento em que o/a aluno/a deve, por meio do estágio, realizar atividades práticas planejadas. Isto é, vivenciar, por meio de ações pedagógicas, práticas fundamentadas nas teorias estudadas em sala de aula e apreendida no processo de formação profissional inicial ao longo do Curso. A Carga horária referida nos documentos representa a oportunidade para o/a aluno/a de estabelecer contato com a realidade dos campos educativos e com ele se relacionar. O contato em tempo real leva o/a nosso/a alunado/a a se ver e compreender como educador/a pedagogo/a no interior dos espaços educativos que compõem o universo

do campo do trabalho. Este possui elementos dinâmicos que contribuem para a construção das identidades no processo de formação inicial do/a pedagogo/a.

Pimenta (2012) ratifica essa explanação, quando ressalta que não existe uma teoria sem a prática e nem uma prática sem uma teoria, ambas são indissociáveis, isto é, fundamentos básicos para serem seguidos pelos/as professores/as em seu cotidiano em sala de aula. A teoria precisa ser atrelada à prática, e ambas precisam estar em constante aperfeiçoamento, obtido por meio da formação continuada. Esse conceito de prática refere-se a uma atividade intencional, planejada e executada, de forma que jamais dissocie os conhecimentos teóricos da prática, além de dar sustentação ao processo de transformação dos conhecimentos dos/as alunos/as.

A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidade para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente. (PIMENTA, 2012, p. 105)

Dessa forma, a escola é compreendida como o espaço de comparação entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano dos/as alunos/as. É um espaço no qual se propõe a formação de indivíduos que compreendam criticamente o contexto social em que se inserem, que encontrem sentido no seu aprendizado, que tenham acesso ao conhecimento, e que, acima de tudo, sejam capazes de uma inserção transformadora na sociedade.

O campo de estágio do Curso de Pedagogia significa o conjunto de ferramentas que devem instrumentalizar todos/as aqueles/as sujeitos que estão se preparando para assumirem a carreira do magistério, seja ela para docência ou para Gestão. Refere-se, ainda, a como as teorias de ensino e aprendizagem, na prática, são ou podem ser realizadas. Os estágios no Curso de Pedagogia são previstos na Matriz Curricular, como podemos observar na citação acima, com carga horária específica, e se concretizam por meio de disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teóricas. Deve abordar a introdução e o aprofundamento de teorias pedagógicas das diferentes realidades socioculturais, de forma a contribuir com as práticas de ensino, gestão e avaliação de projetos educacionais. OPDI-Unespar (2012, p. 67) contribui com estas análises ao enfatizar que:

A formação acadêmica deve propiciar a reflexão, a postura crítica, a construção do conhecimento científico e a livre expressão da cultura e das artes, tendo sempre como objetivo a formação humana integral. A política de graduação estará associada às características de cada região sendo que esse viés tem evidente relação com as propostas de expansão da Universidade.

Para melhorar a formação dos/as alunos/as, as políticas de graduação analisarão a demanda regional, juntamente com as demandas de caráter global, advindas da sociedade, e atenderão as diferentes áreas do conhecimento. “As diretrizes políticas para o ensino devem ter a mesma temporalidade do PDI (2012), sendo que toda alteração nesse instrumento, ou no PPI deverá motivar a reflexão sobre a adequação dessas diretrizes a nova realidade” (PDI-UNESPAR, 2012, p. 67). A essas, o PPI da Unespar (2011, p. 220) acrescenta outras duas: Atualizar constantemente a política institucional de Estágio Supervisionado curricular e voluntário, mantendo coerência com a unidade teórico-prática de cada curso, e apoiar a realização de Projetos de Ensino e Programas de discussões didático-pedagógicas.

De acordo com o Projeto Político Institucional (2012, p. 20), o ensino de graduação da Unespar deve, “[...] em consonância com as diretrizes curriculares nacionais, buscar formar profissionais que atuem sobre grupos populacionais e/ou indivíduos no atendimento de suas necessidades.” Portanto, considerar-se-á o/a egresso/a como agente transformador/a do processo social, com formação “humanística, crítica e reflexiva, com competência técnica, científica e política, baseada em princípios éticos e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio”, atuando em benefício da transformação da realidade da sociedade contemporânea (PPI, 2012, p. 20).

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Unespar (2012, p. 93) traz que o processo de “seleção de conteúdos curriculares deve propiciar ao aluno a direção de sua formação acadêmica, articulando características pessoais, interesses específicos, possibilidades intelectuais e determinações profissionais e sociais”. A Resolução CNE/CP nº 1/2006, como anteriormente descrito neste estudo, define que o Curso de Pedagogia promove a formação inicial do/a pedagogo/a para:

[...] exercer a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2006, p. 19).

Essas orientações confirmam as proposições contidas no Projeto Político Pedagógico e, nele, a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia, de 2007, caracterizando a sua articulação com as determinações das políticas educacionais instituídas por um leque legislativo. Ao expor, no PPP/2007, a concepção de currículo, de ensino e de aprendizagem, e as suas determinações, o Departamento/Colegiado de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM (2007, p. 27) argumenta que:

A distribuição desigual de conhecimento, através do currículo e da escola, constitui-se em mecanismo de produção e reprodução de desigualdades sociais. É necessária esta clareza de forma que a preocupação permanente com a qualidade permeie a práxis pedagógica de docentes e discentes do Curso de Pedagogia de forma que se expresse tanto no compromisso em sala de aula como possa ultrapassar os muros da faculdade e chegar até a escola básica por meio dos projetos de estágio.

O Currículo na Pedagogia Histórico-Crítica é concebido como o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola na qual deve-se diferenciar o que é principal do que é secundário, o curricular, do extra-curricular.

Conforme já explicitado anteriormente, mas vale a pena reafirmar: o principal no currículo é a transmissão/assimilação do conhecimento científico e sistematizado, historicamente acumulado, define-se esta como a tarefa principal da escola e do currículo.

Como já visto em seção anterior deste estudo, recorreremos às discussões de Arroyo (2013) para explicar a concepção de currículo que se apresenta hoje para fundamentar as proposições de educação escolarizada. O autor atenta para a existência de outro indicador de centralidade política do currículo: o destaque nas políticas de avaliação do que é ensinado. Ele argumenta que nunca se teve tantas políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam, com tamanho cuidado, como o currículo se configura na contemporaneidade. Partimos, por conseguinte, para a conformação de um currículo não só nacional, como também internacional, único, avaliado em parâmetros. O currículo, portanto, não é elemento neutro, inocente e atemporal, está ligado às determinações sociais do seu tempo, e a preocupação principal dele não pode reduzir-se ao “como” e sim ao “por que” organizamos o conhecimento escolar. Contribui com essa discussão Silva e Moreira (1995, p. 7), ao defender a ideia de que:

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão

desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

O currículo está, assim, em constante construção e revisão, não se limita à listagem de conteúdos, como muitas vezes já foi interpretado no senso comum escolar. Está em função das concepções definidas neste Projeto Político Pedagógico e deve objetivar a construção de um determinado ser humano, inserido na sociedade na qual é sujeito e objeto nas relações sociais. Não pode, em hipótese alguma, servir para a transmissão/reprodução da sociedade vigente, prestando-se a atuar como aparelho ideológico de estado e de reprodução das relações sociais e econômicas assimétricas. Deve, sim, contribuir para desvelar e compreender o mundo em que está inserido e participar de sua transformação (PPP, 2007).

Acerca dos princípios metodológicos e práticas pedagógicas que norteiam a organização acadêmica, o PDI da Unespar (2012, p. 93) traz que “[...] os princípios metodológicos que norteiam as ações acadêmicas são traduzidos pelo movimento da ação–reflexão–ação, cujo foco deve estar direcionado para o campo de atuação do futuro profissional.” Considerando que a prática pedagógica é mutável, deve ser examinada, analisada e realimentada a partir da fundamentação teórica, que não constitui verdade absoluta, mas uma das possibilidades de garantia do processo formativo.

Os cursos de graduação da Unespar se estabelecem num ambiente estimulador de um caráter crítico e “reflexivo frente ao processo de formação pessoal, profissional e organizacional”, reafirmando o compromisso com a transformação da sociedade, do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional (PDI-UNESPAR, 2012, p. 93). Para tanto, o empenho metodológico para a formação acadêmica compreende as distintas teorias que norteiam o fazer profissional de cada área, especificando-as e relacionando-as com a teoria e a prática que se constituem em eixos do processo de formação dos sujeitos. Os conhecimentos constitutivos da formação e construção da identidade profissional devem ser “valorizados, problematizados, investigados, discutidos e analisados ao longo do processo de formação” (GTR-PDI-UNESPAR, 2012, p. 93). A formação de profissionais não ocorre de modo isolado, individualizado, descontextualizado e atemporal. Isso significa que:

[...] Exige ações compartilhadas de produção coletiva que ampliam a possibilidade de criação de práticas pedagógicas inovadoras. É fundamental a promoção de atividades de aprendizagem, de investigação, de colaboração, de comunicação, de interação e intervenção. Para isso, os tempos e espaços pedagógicos do processo de ensino devem favorecer as iniciativas para o desenvolvimento de práticas significativas.

Nessa perspectiva, o planejamento pedagógico dos respectivos cursos deve prever situações didáticas em que os futuros profissionais coloquem em uso os conhecimentos apropriados, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de experiências, nos diversos espaços curriculares (GTR-PDI-UNESPAR, 2012, p. 93).

O cotidiano escolar está fortemente vinculado à formação do professor, visto que o ensinar envolve planejamento e replanejamento do que é necessário para o ensino. A observação das necessidades dos educandos e da escola, a avaliação do que se ensina e do que se aprende são componentes das ações pedagógicas. A formação de professores consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, em que trabalhar e formar são atividades entrelaçadas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrada no dia a dia dos professores e das escolas. A sociedade multicultural traz perspectivas para a educação escolar que exigem do/a educador/a melhor formação para atender seus/as alunos/as em suas diferentes identidades, no intuito de formar cidadãos aptos a viver no mundo contemporâneo.

Quanto ao Projeto Político Institucional (PPI-UNESPAR, 2012, p. 5), encontramos que, para os/as docentes da Unespar, cabe à Universidade:

[...] oferecer conhecimentos e métodos que permitam reconhecer, no cotidiano, elementos que possam ser lidos e transformados a partir do referencial teórico apropriado no ambiente educacional formal, de forma que essa aprendizagem não seja apenas para o avanço acadêmico, e sim presente relação com o mundo vivido.

Dessa forma, a universidade, *lócus* de formação e construção de identidades principalmente profissional, assume o compromisso - por meio do desenvolvimento teórico-metodológico do conhecimento sistematizado - de propiciar, ao sujeito em processo de formação inicial, a apropriação devida dos conteúdos de forma vinculada ao mundo em que vive, datado e localizado, mas não estático. Em razão do próprio movimento das sociedades contemporâneas e do desenvolvimento científico-tecnológico, as proposições curriculares para a construção das identidades dos sujeitos não podem ser vinculadas a projetos hegemônicos atrelados ao poder político do Estado. Estes apresentam

propostas (re)produtivistas que forjam identidades fragmentadas, líquidas, híbridas ou efêmeras. Portanto, as características do perfil do/a egresso/a precisam ser configurados/as por projetos contra-hegemônicos que levem à proposição constante de currículos com significados que deem sustentação à formação do/a profissional da educação. O PDI da Unespar apresenta um rol de elementos que configuram competências que devem compor o currículo e a matriz curricular a serem desenvolvidas no processo de formação dos/as sujeitos formadores/as de outros/as sujeitos/as. Conforme descreve abaixo:

- Competências técnico-científicas e profissionais no processo de seleção das informações e dos conhecimentos científicos sócio-culturais;
- Independência e autonomia de pensamento no âmbito do conhecimento e dos processos e formas de aprendizagem, possibilitando a criação de mecanismos inovadores para sua formação continuada;
- Capacidade de tomar decisões criativas, pautadas na lógica, no raciocínio crítico-reflexivo e na argumentação dialética para a formação da cidadania consciente;
- Entendimento do trabalho coletivo como estratégia adequada e significativa para o enfrentamento dos problemas desafiadores que pautam o contexto social;
- Capacidade de compartilhar saberes e articular seu trabalho para contribuições em diferentes áreas do conhecimento, questionando a realidade social e favorecendo mudanças;
- Domínio e produção de diferentes estratégias de informação e comunicação tecnológica que possibilitem o acesso ao conhecimento e melhoria da qualidade no desempenho profissional;
- Utilização de metodologia científica para gerir a organização do trabalho acadêmico, favorecendo as políticas de associabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Consideração da realidade regional, estadual, nacional e internacional, de forma a contribuir para a formação de uma consciência política afinada com a sociedade em uma perspectiva global;
- Concepção da aprendizagem como um processo autônomo com vistas a uma formação continuada;
- Respeito às diferentes manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas nas relações individuais e coletivas nas práticas sociais;
- Promoção da inclusão social por meio de uma postura investigativa, integrativa e propositiva, com vistas a uma sociedade justa e igualitária;
- Difusão dos valores éticos e contribuição para a promoção das relações de cooperação entre os membros da sociedade e suas instituições (PDI-UNESPAR, 2012, p. 91).

As descrições destes documentos possibilitam visualizar os elementos fundantes da formação inicial do/a Pedagogo/a e a construção das identidades profissionais. É possível também constatar que a Matriz Curricular/2007 da Fecilcam/Unespar-CM não apresenta

propostas que se diferenciem das normativas/propositivas consensuais determinadas tanto pelos documentos nacionais de orientação/normatização quanto pelos documentos de constituição da referida IES. Ao analisar as proposições contidas no PPP e, nele, a Matriz Curricular/2007, inferimos que as narrativas textuais não apresentam elementos consistentes que o direcionem para além do que os documentos preconizam para a formação inicial do/a pedagogo/a no Curso de Pedagogia.

6.3 O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FECILCAM/UNESPAR-CM/2007: UM ARTEFATO QUE FORJA IDENTIDADES?

A proposição de desenvolvimento da presente pesquisa, durante todo o processo de elaboração, esteve/está assentada nas críticas contundentes que historicamente têm sido feitas à educação e ao ensino brasileiro em todos os seus níveis. Estas se alicerçam em dados estatísticos gerados por órgãos oficiais que, em geral, tornam públicos os índices demonstrativos da não-aprendizagem das crianças. Mas que se silenciam “sobre as causas mais profundas do baixo desempenho educacional, uma intrincada e complexa rede de variáveis que relacionam com o tipo de desenvolvimento econômico e social da nossa sociedade: injusto, excludente, desigual” (VARES, 1996, 9)

Com efeito, em tempos passados, o Estado assumiu para si a tarefa de fazer com que todas as crianças em idade de escolarização básica, obrigatoriamente, tivessem acesso à escola e nela permanecessem. Para tanto, estabeleceu políticas educacionais para mediar o fazer escolar, explicitando projetos políticos e sociais que evidenciassem “a articulação entre as forças sociais e políticas” (Weber, 2003, p. 11). Com base nessas políticas, de um lado, obteve-se a universalização do acesso à educação e, de outro, a projetos que, por dizerem respeito às propostas forjadas em determinada conjuntura política, sinalizaram interesses sociais e políticos de grupos escolhidos pela sociedade para gerir a coisa pública, em uma instância de poder, por períodos de governo.

Essas políticas de governo não incidiram somente sobre a educação básica. Após as reformas educacionais empreendidas nas duas últimas décadas, presenciamos e vivenciamos, diretamente, proposições das políticas educacionais para o ensino superior e, conseqüentemente, para a formação dos educadores em todas as áreas do conhecimento.

Os educadores são os principais disseminadores dessas políticas, por meio de suas práticas educativas, geralmente inscritas nos projetos político pedagógicos e matrizes curriculares.

O Curso de Pedagogia, como parte deste contexto, também assume o compromisso de formar o/a profissional pedagogo/a que deve desenvolver práticas educativas, em espaços escolares e não escolares, que possibilitem aos/às indivíduos/as/ sujeitos se prepararem para o mundo do trabalho. Nesse sentido, a escola é vista como uma instância que deve propiciar não somente a formação, mas também o exercício de cidadania.

Os documentos oficiais normatizam que o Curso de Pedagogia deve formar o/a pedagogo/a com habilitação em diversas áreas educativas: ensino, organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educativos e na produção e difusão do conhecimento, tendo como base de formação a docência que lhe atribuirá certamente uma identidade profissional.

Considerando o exposto, o estudo que realizamos permite afirmar que o Curso de Pedagogia - ofertado pela Universidade Estadual do Paraná – Fecilcam-Unespar/CM – caracterizado como aquele que promove a formação inicial profissional, por meio das proposições curriculares, embora contenha, em suas narrativas, expressões contra-hegemônicas, apresenta elementos que identificam o comprometimento com políticas educacionais que forjam a construção de identidades profissionais do/a educador/a pedagogo/a atreladas às políticas hegemônicas de governo.

Após análises de documentos institucionais e do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia implantado em 2007 pelo Departamento/Colegiado de Pedagogia, depreendemos que este Curso apresenta, direta e indiretamente, o que autores dos Estudos Culturais denominam de identidades em construção.

Pretendemos, com nossa análise, apresentar elementos encontrados nos documentos que caracterizassem as proposições para a formação inicial do/a educador/a pedagogo/a que indicassem construções de identidades profissionais. Para tanto, como já delineado no primeiro capítulo deste estudo, realizamos pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, com análise de conteúdo de documentos institucionais e procedimento de estudo de caso. Para delimitar e direcionar nosso estudo, tivemos a pretensão de responder a seguinte questão: Que identidades do curso e do/a educador/a pedagogo/a em formação inicial os documentos legais/oficiais da área, da literatura específica e da Fecilcam/Unespar-CM propõem?

Nosso objetivo foi investigar como as proposições presentes no Projeto Político Pedagógico e, neste, a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia/2007 da Fecilcam/Unespar-CM, na operacionalização da formação inicial do/a educador/a pedagogo/a, constrói identidades que atendam às necessidades de formação dos sujeitos para o mundo do trabalho.

Desejamos defender a tese de que as proposições dos documentos legais/oficiais da área e da literatura específica direcionam elementos instituídos de poder político para a formulação de currículos hegemônicos para a construção das identidades, na formação profissional inicial do/a educador/a pedagogo/a para que atendam às necessidades educativas demandadas pela sociedade.

Ao analisarmos as narrativas dos documentos da Fecilcam/Unespar-CM e, principalmente, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia implantado em 2007, com base nos aportes teóricos construídos no decorrer dos estudos, pudemos verificar, no texto, que não se encontra de forma explícita a preocupação ou intenção de proposições de construção de identidades profissionais no processo inicial de formação do/a pedagogo/a. Contudo, foi possível encontrar, de forma implícita, elementos que demonstram contribuições para a construção de identidades pertinentes ao contexto das sociedades caracterizadas pela pós-modernidade, como sendo fragmentada, líquida, híbrida e que não garantem solidez ao pertencimento e à identidade dos sujeitos. O pertencimento e a identidade neste contexto são “negociáveis e revogáveis” frente às decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age.

Pautada nas formulações já referenciadas, este estudo nos levou a fazer distinções de identidades em construção na formação inicial do/a educador/a pedagogo/a no Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM. Inferimos que, a partir das análises efetivadas pelo estudo de caso, nosso olhar foi direcionado tanto para a aparência quanto para a essência do fenômeno educativo. Consideramos, nessa análise, os descritores: Formação do Pedagogo e Construção das Identidades Profissionais. Optamos por apresentar as identidades em construção do/a educador/a pedagogo/a conforme são sugeridas e enunciadas nos documentos analisados: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, e, neste, a Matriz Curricular do ano de 2007; Plano de Política Institucional/2011, Plano de Desenvolvimento Institucional/2012. Para nós, todos esses documentos e, principalmente, a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia expressam identidades em construção que não necessariamente estarão comprometidos/as com o

atendimento das demandas da sociedade. E foi com base em todo o referencial (documentos e literatura) estudado que elencamos alguns elementos pelos quais distinguimos implicitamente as expressões de identidades em construção.

A partir de possíveis elementos implícitos nos documentos e com base nas concepções de identidades traduzidas pelos autores já referenciados neste estudo, consideramos que o Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, embora não tenha a intenção explícita de construção de identidades, de forma implícita, permite identificar essas construções. Para tanto, cunhamos algumas identidades que entendemos serem forjadas pela Matriz Curricular/2007.

- Identidade de base docente e multifuncional;
- Identidade cultural-institucional-democrática;
- Identidade extra-prospectiva;
- Identidade performativa;
- Identidade híbrida.

Para Bauman (2005, p. 19): “As ‘identidades’ flutuam no ar”, algumas são escolhidas por nós mesmos, enquanto outras são “infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”. Ao praticarmos habilidades para enfrentar as questões ambivalentes da formação do/a pedagogo/a no processo de formação inicial no Curso de Pedagogia, menos doloridos serão os problemas e desafios para o/a pedagogo/a no enfrentamento das ambivalências em sua vida profissional. São essas as identidades em construção, presentes na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia, que serão discutidas, detalhadamente, nos subitens abaixo.

6.3.1 Identidade de Base Docente e Multifuncional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Parecer CNE/CP 05/2005, e Resolução CNE/CP Nº 1/2006, orientam a construção da(s) identidade(s) legal(is) do/a educador/a pedagogo/a no processo de formação inicial no

Curso de Pedagogia. As DCNP instituíram que o Curso de Pedagogia é destinado à formação inicial com base na docência para que o/a pedagogo/a seja preparado/a para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, a proposta do Departamento/Colegiado de Pedagogia (2007) foi a de estabelecer uma Matriz Curricular de formação do/a profissional para a docência, bem como para a organização do trabalho educativo e para funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na Educação Básica. Uma das mudanças destacadas pelos/as docentes do Curso de Pedagogia é a superação da fragmentação reducionista que caracterizava o Curso: formação para Administração Escolar ou para Orientação Educacional.

Buscando o Projeto Político Pedagógico do Departamento de Pedagogia de 1998 da Fecilcam/Unespar-CM (DP, PPP, 1998), verificamos que sua Matriz Curricular teve como enfoque a formação na totalidade, para as funções do/a pedagogo/a no campo da gestão. Este enfoque, no PPP/2007, deixou de ser considerado como primeira proposição.

A formação inicial do/a pedagogo/a, com base na docência, torna-se o principal foco, visto que, para exercer qualquer função no interior dos espaços educativos, é necessário que se conheça a realidade escolar e não escolar. Isto se justifica pelas determinações dos textos legais que descrevem que o Curso de Pedagogia deve ser organizado para preparar/formar profissionais para o trabalho pedagógico, ao considerar as dimensões da formação docente para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; para a Alfabetização de Jovens e Adultos; para a docência das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio na modalidade Magistério; para a Organização do Trabalho Pedagógico; para a Gestão Escolar e para a Pesquisa em Educação.

O Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, conforme determinações legais, mantém a orientação de formação docente como o cerne da formação do/a educador/a pedagogo/a. Nesse sentido, os/as docentes do Departamento/Colegiado de Pedagogia elaboraram o PPP de 2007 com uma nova configuração de Matriz Curricular. Esta visa desenvolver, na perspectiva das inter-relações existentes entre os diversos papéis sociais do/a educador/a pedagogo/a, ações-reflexões da prática educativa e da prática de tomada de decisões coletivas para a formulação da gestão democrática, ou seja, com a participação de docentes, alunos/as, funcionários/as e comunidade.

Com isso, o objetivo do Curso de Pedagogia expresso no PPP de 2007 foi o de, já no momento de formação profissional inicial, possibilitar ao/à educador/a pedagogo/a uma

visão da totalidade dos processos educativos existentes nos ambientes escolares e não escolares. Tais características legais permitem inferir que a identidade do educador pedagogo no âmbito legal é:

→ **uma identidade de base docente e multifuncional.**

Essa identidade multifuncional é composta, para além da atividade docente, pela atuação do/a pedagogo/a como gestor/a, administrador/a e orientador/a educacional. Para nós, na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia/2007 da Fecilcam/Unespar-CM, essa formação pode ser identificada, principalmente, nas ementas e nos objetivos das disciplinas:

a) Quanto à docência:

- Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Infantil: trata da articulação com o Ensino Fundamental; objetiva formação inicial para atuação na Educação Infantil;
- Fundamentos Teórico-Metodológicos no Ensino da Matemática e Ciências: trata dos fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas de Matemática e Ciências das séries iniciais do Ensino Fundamental; objetiva subsidiar o futuro professor e pedagogo da escola básica com fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Ciências e Matemática;
- Fundamentos Teórico-Metodológicos da Alfabetização e Língua Portuguesa: trata da concepção teórico-metodológica da linguagem; objetiva subsidiar o professor na atuação como docente e pedagogos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Educação de Jovens e Adultos: trata da Educação de Jovens e Adultos, dos movimentos sociais populares, do movimento operário, do movimento pela terra, da educação popular e da educação para a cidadania; objetiva estudar como se processa a aprendizagem de adultos sem escolarização ou pouco escolarizados;
- Fundamentos Teórico-Metodológicos no Ensino de História e Geografia: abordagem histórico-política da História e da Geografia; objetiva fundamentar a prática docente nas áreas;
- Fundamentos Teórico-Metodológicos no Ensino da Arte e Educação Física: trata dos fundamentos teórico-metodológicos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas disciplinas de Artes e Educação Física; objetiva propiciar conhecimentos teórico-práticos nas áreas de Artes e de Educação Física;
- Educação Especial, Inclusão e Cidadania: trata dos aspectos legais e pedagógicos da educação de pessoas com deficiência mental, sensorial, física e condutas típicas; objetiva dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação (DP, 2007).

Quanto à docência, retomamos de Sacristán (2000) a afirmação de que o currículo educacional deve atender a todas as diversidades existentes no ambiente escolar, pois a sociedade não é homogênea. Desta forma, a proposição do objetivo do Departamento/Colegiado de Pedagogia acena aos/às educadores/as pedagogos/as em formação inicial profissional uma diversidade de conhecimentos, de práticas e ações possíveis que visam ao atendimento das diversidades sociais.

b) Quanto à Gestão:

- Didática: trata do planejamento, da execução e da avaliação do ensino e objetiva a construção de propostas didáticas alternativas;
- Organização do Trabalho Pedagógico I: trata da identidade e da profissionalização do pedagogo nos diversos contextos históricos, da organização do trabalho administrativo/pedagógico, da prática do pedagogo em espaços escolares e não escolares; objetiva a gestão da escola e atuação nos espaços escolares e não escolares da dimensão teórico-metodológica;
- Organização do Trabalho Pedagógico II: trata gestão escolar; objetiva analisar o papel do pedagogo no contexto da gestão democrática;
- Planejamento, Estatística e Avaliação Institucional: trata do planejamento participativo, da elaboração do projeto político pedagógico, da avaliação institucional e da utilização da estatística na prática escolar; objetiva oportunizar conhecimentos sobre planejamento participativo, projeto político pedagógico, avaliação institucional e utilização de métodos estatísticos às situações escolares;
- Orientação de Estágio e Trabalho de Conclusão Anual: trata da reflexão e encaminhamento de ações no espaço organizacional da escola; objetiva elaboração de projetos de pesquisa e intervenção nas áreas de gestão e docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio modalidade Magistério;
- Orientação de Estágio e Trabalho de Conclusão de Curso: trata de problemáticas encontradas em instituições escolares e não escolares; objetiva investigar espaços escolares e não escolares que necessita de intervenção educativa;
- Estágio Curricular Supervisionado I: trata da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio; objetiva a análise e a vivência crítica de processos educativos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; participar no planejamento e na avaliação do processo ensino-aprendizagem, na prática da docência e na gestão educacional;
- Estágio Curricular Supervisionado II: trata da ação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Não Escolar e na Gestão Escolar: objetiva desenvolver habilidades teórico-metodológicas-científicas para melhoria da qualidade do futuro profissional (DP, 2007).

Esta formulação da construção de identidade docente multifuncional caracteriza o perfil que o/a pedagogo/a deverá tecer durante sua formação inicial e ao longo da vida

profissional. Assim expressa o documento: “o perfil do/a graduado/a em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso” (PARECER CNE/CP nº 5/2005). Nesse sentido, confirmamos a nossa formulação de que o Curso de Pedagogia constrói identidades docentes multifuncionais.

Averiguamos que a proposição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia incide no grande problema do aligeiramento da formação, reduzindo disciplinas, ou encurtando horas que deveriam ser disponibilizadas a elas, com a intenção de formar o/a pedagogo/a para atuar em várias áreas educativas previstas nas DCNP/2006. A diversidade de profissionais propostas na Matriz Curricular da Fecilcam/Unespar-CM identifica o aligeiramento da formação do/a pedagogo/a. Pimenta (2002) corrobora com essa análise, ao afirmar que há um inchaço do currículo, pretensões ambiciosas quanto à diversidade, identificando a característica de um curso de formação inicial do/a pedagogo/a na perspectiva denominada, por nós, de identidade de base docente e multifuncional.

6.3.2 Identidade cultural-institucional-democrática

A Fecilcam/Unespar-CM está inserida numa sociedade que, conforme Santos (2006), sofre vertiginoso desenvolvimento econômico, político, social e cultural. De acordo com o autor, a pós-modernidade trouxe a mercantilização das ciências com motivações mais políticas e culturais do que científicas. A multicausalidade a que se refere Santos (2006) impõe o que Moraes (2003) identifica como efeitos desestabilizadores da reestruturação socioeconômica em escala planetária.

A administração da Fecilcam/Unespar-CM pretende que a instituição seja pública, gratuita e de qualidade. Slogan propagado no projeto para tornar a faculdade uma universidade. Contudo, lembramos que a criação da Fecilcam/Unespar-CM é fruto de políticas públicas de integração e de desenvolvimento territorial no Estado do Paraná. Destacamos que o primeiro PDI é derivado de um projeto amplo de tornar a Fecilcam uma universidade multicampi. Os Cursos de cada um dos campi que comporia a universidade deveriam reformular seus projetos políticos pedagógicos e adequá-los à realidade de universidade. Este projeto de Universidade não se efetivou.

Veiga (1997) denomina de identidade institucionalizada a surgida da união entre o curso de formação do/a educador/a pedagogo/a e seu vínculo com a instituição formadora. Desse modo, o PPP/2007 do Departamento/Colegiado do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, o PPI/2011 e PDI/2012 são documentos historicizados e contextualizados. No município de Campo Mourão, o Curso de Pedagogia é o único *locus* de formação profissional inicial pública em nível superior. A Universidade ainda em processo de construção é a única instituição de ensino superior pública Estadual da região de Campo Mourão que compreende vinte e cinco municípios. Esse pressuposto fundamenta a cultura institucional de valorização da educação pública na graduação e, com essa mentalidade, os/as estudantes iniciam seus cursos.

Em 2011, houve nova discussão e reformulação curricular de todos os cursos para atender às novas orientações acadêmicas e pedagógicas de uma universidade em construção: a Unespar multicampi. Essa Universidade, por meio do planejamento de ações, visa promover a inclusão social, o desenvolvimento humano social e integral, o desenvolvimento econômico e o respeito ao meio ambiente e à cultura. A Unespar é composta por estruturas deliberativas constituídas em órgãos colegiados que contam com a participação de todos os setores da comunidade universitária, nas instâncias de deliberação de políticas gerais ou de seus campi. A gestão da Unespar conta com representação da comunidade externa e que preserva a representação docente mínima de 70% (setenta por cento) em seus órgãos colegiados, 15% de Agentes Técnicos Administrativos e 15% de representação dos/as alunos/as.

As Matrizes Curriculares, iniciadas em 1983 e 1987, vieram de discussões entre os/as professores/as do curso. Já para as reelaborações e reformulações dos PPP de 1989, de 1995 e de 1997, foram realizados seminários interdisciplinares coordenados por cientistas educadores/as e vários debates promovidos entre estudantes, docentes, funcionários/as, líderes e representantes da comunidade. As alterações dos PPP implicaram mudanças nas Matrizes Curriculares, com o intuito, por parte dos/as docentes dos cursos, de adequá-las às necessidades dos diferentes períodos históricos.

Verificamos que, do mesmo modo, o PPP de 2007 traz, por exemplo, que as decisões referentes à reformulação e à reorganização do Curso de Pedagogia foram/são decorrentes de reuniões, grupos de estudos, debates e seminários dos quais participaram acadêmicos/as e representantes de colegiado, egressos/as, docentes e comunidade local e regional que deram sugestões para o diagnóstico do curso. Ao propor a Matriz Curricular

do PPP de 2007, os/as docentes do Curso objetivaram, como já afirmamos, a formação integral do/a educador/a pedagogo/a, ao constatarem que os programas educacionais fragmentados e seletivos não consideravam a formação integral do sujeito e não preparavam os/as educandos/as para as novas exigências sociais, deixando a desejar quanto à sua formação para a inserção consciente no mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania. Por este movimento participativo das diversas instâncias da Universidade é que identificamos, por meio da análise documental, a Identidade cultural-institucional-democrática presente no Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM.

→ **uma identidade cultural-institucional-democrática.**

Essa identidade cultural-institucional é percebida, por exemplo, no compromisso institucional da Unespar expresso no PPI/2012. Ele se refere às políticas e estratégias da Instituição para atingir suas finalidades e objetivos, por ser considerado instrumento de ação política e pedagógica. O documento sugere a estruturação da participação discente e o fortalecimento da atuação dos órgãos colegiados superiores na definição das macropolíticas institucionais.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), constituído no âmbito da Universidade Estadual do Paraná (Unespar, 2012-2016), visa à consolidação de uma universidade multicampi, por meio do exercício cotidiano da autonomia universitária, da organização estrutural e administrativa descentralizada, da participação democrática e plural, da qualidade e da excelência do ensino, da pesquisa e da extensão desenvolvidos na universidade. Desse modo, como já destacamos, os princípios que regem a organização e a ação da Universidade Estadual do Paraná e que são estendidos ao Departamento/Colegiado de Pedagogia são: gestão democrática por meio de eleições e representatividade; modelo multicampi e descentralização administrativa e operacional; interação com o poder público e a sociedade civil para a formulação e controle social das políticas públicas nas diferentes esferas de governo.

Dentre os objetivos da Fecilcam/Unespar-CM, expressos no PDI (2012-2016), o GTR-PDI-UNESPAR, quanto à cultura e gestão democrática da universidade, cita, por exemplo: contribuição para o desenvolvimento humano, social e integral e o desenvolvimento econômico em todos os níveis; participação internacional, nacional, estadual e local, de fóruns de discussão e definição de políticas públicas no âmbito da inclusão social e da produção e difusão da ciência, da arte e da cultura; criação de

condições para estimular e fortalecer a pesquisa pelo incentivo ao desenvolvimento de programas inovadores, o intercâmbio com instituições nacionais e internacionais, a crescente qualificação de pesquisadores e grupos de pesquisa, bem como a divulgação do conhecimento produzido. Essas considerações possibilitam confirmar a nossa percepção, pelo processo de verificação documental, da construção de uma identidade cultural-institucional-democrática.

6.3.3 Identidade Extra-Prospectiva

A construção de um Curso de Graduação, e, neste caso, do Curso de Pedagogia, sofre a interferência de elementos das políticas educacionais hegemônicas. O Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM é sempre objeto de alterações, de adequações complementares e de recomendações legais. Conforme vimos, as Matrizes Curriculares deste curso são historicamente derivadas de discussões e estudos dos quais participaram estudantes, docentes e funcionários/as.

Tais alterações, adequações complementares e recomendações são também oriundas de necessidades postas em pauta por egressos e por pessoas da comunidade local e regional onde está estabelecida a Fecilcam/Unespar-CM. As discontinuidades e a fragmentação, impostas por mudanças e transformações na sociedade contemporâneas, implicam que essa universidade acompanhe e corresponda às necessidades do contexto histórico em que está inserida. Isso nos permite inferir que esse Curso de Pedagogia caracteriza-se também pela construção de uma identidade considerada extra-prospectiva.

→ **uma identidade extra-prospectiva.**

Desde a sua criação, o Curso de Pedagogia da Unespar-CM tem, em seu cerne, como objetivo essencial, uma formação profissional inicial do/a educador/a pedagogo/a que atenda às demandas identificadas e requeridas pela comunidade local, regional e pela sociedade mais ampla. Em Woodward (2012), compreendemos que a globalização promove a interação entre as perspectivas econômicas e culturais e, por sua vez, provoca alteração no modelo de produção e de consumo e causa novas e globalizadas identidades.

No Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, identificamos as várias mudanças ocorridas em seus PPPs e em suas Matrizes Curriculares, anteriores e pós reformas educacionais dos anos 1990. O currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada (SACRISTÁN, 2000).

Percebemos que o PPP do curso visa atender às exigências da sociedade, ao mesmo tempo em que produz cultura e identidades, a partir, inclusive, das desigualdades e das diferenças culturais (PIMENTA, 2012). Do mesmo modo, Silva (2011) trata da produção social da identidade e da diferença. O Curso de Pedagogia e seu currículo devem centrar-se na diferença concebida como processo. Entendemos que a identidade e a diferença são marcadas pela instabilidade e pela indeterminação, intimamente relacionadas com relações de poder. Derivam desse processo a inclusão e exclusão das disciplinas que compõem a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia, como, por exemplo, das disciplinas referentes à formação do Administrador Educacional e do Orientador Educacional.

Na contemporaneidade, a identidade é mais intrincada, multifacetada e indefinida (GIDDENS, 2002). E as práticas educativas resultam, na visão de Libâneo (2004), da ampliação do campo de ação do/a pedagogo/a que criam operadores/as do processo educativo para além do/a educador/a escolar. As várias habilitações e competências que configuram a formação profissional inicial do/a educador/a pedagogo/a demonstram a construção de identidades multifacetadas e indefinidas a que se refere este autor.

Para os/as docentes do Departamento de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, a educação é vista como instrumento poderoso de capacitação de indivíduos/as com competências e habilidades para realizar mudanças/transformações da sociedade. Refletimos que, conforme Santos (1996), um projeto educativo que defende a conflitualidade de conhecimentos, ou seja, um projeto educativo emancipatório, desestabilizaria as repetições do presente.

O PPP (2007) do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM é fruto de transformações que visam a mudanças impostas pela sociedade. Nesse sentido, podemos afirmar que a identidade do Curso de Pedagogia é extra-prospectiva, porque está sujeita a desafios, equilíbrios e desequilíbrios. Como sugere Gomes (2009), é sempre um curso a configurar-se, um curso flexível.

Se a política é um programa de ação, como afirma Azevedo (2001), determinado por relações de poder, as modificações propostas ao Curso de Pedagogia e à sua Matriz Curricular, na perspectiva da política hegemônica, são impostas. Uma proposição

apresentada com objetivos pautados por princípios de gestão democrática, com o fim de garantir o progresso da qualidade e da eficiência do ensino e, ainda, de reestruturá-la e adequá-la às demandas formativas é uma proposição de educação para a reprodução hegemônica. Para Goodson (2002), uma educação contra-hegemônica deve se pautar na necessidade de se adotar plenamente o conceito de currículo como construção social.

A adequação e o atendimento às demandas da sociedade pelo Curso de Pedagogia são percebidos, por exemplo, quando o PPP/2007 expõe que os/as docentes do Curso de Pedagogia deverão produzir pesquisas que exponham a realidade sócio-econômica-político-educacional, que dê visibilidade aos processos de produção e de reprodução do conhecimento, com o objetivo de colaborar com os debates e a busca de conhecimentos que contribuam com a formação profissional inicial numa perspectiva crítica.

O GTR-PDI-Unespar (2012) afirma, por meio da narrativa expressa no texto, que o Curso de Pedagogia tem por objetivo contribuir com a implementação de melhorias no ensino e a proposição de conteúdos mais eficientes que visem à transformação social. De acordo com o Departamento/Colegiado de Pedagogia, o curso objetiva a formação de sujeitos críticos, pensantes e sensíveis aos problemas sociais, capazes de interferir na comunidade local e regional e contribuir para sua transformação.

Destacamos que, conforme já expusemos, são objetivos do PDI/2012 da Unespar, por exemplo, ampliar espaços de interlocução com a sociedade, dirigir funções acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão para o atendimento a demandas sociais; desenvolver ações educativas que atendam às necessidades educacionais demandadas pela sociedade; criar novas identidades para acompanhar as discontinuidades e a fragmentação impostas pelas mudanças na contemporaneidade. O Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM volta-se ao interesse das maiorias, busca respostas atualizadas para problemas emergentes do coletivo, ou seja, busca atender as necessidades demandadas da sociedade.

Voltada para as demandas da sociedade, a Unespar, em todos os seus campi, tem potencial destacado na formação de professores/as. A administração e os/as docentes reconhecem a necessidade de investir em indicadores de produção científica e tecnológica como possibilidade de desenvolvimento socioeconômico. Desse modo, a formação de educadores/as pedagogos/as é essencial, pois se refere à atuação de profissionais da Educação Básica que podem melhorar a qualidade da educação no Estado do Paraná e no Brasil.

O/A egresso/a da Unespar é considerado/a pela instituição um/a agente transformador/a do processo social, um/a profissional com formação humanística, crítica e reflexiva, que possui competência técnica, científica e política. Além dessas características, a Unespar defende que o processo formativo profissional inicial seja baseado em princípios éticos e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do meio em que se encontram os/as acadêmicos/as e egressos/as dos cursos ofertados pela instituição e que visem o benefício da sociedade.

6.3.4 Identidade Performativa

Quando nos referimos à identidade formativa, remetemo-nos às características que o Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM proporciona ao/à profissional educador/a pedagogo/a em processo de formação inicial. No PPP de 2007, os/as docentes do Curso de Pedagogia assumiram o compromisso de formar educadores/as competentes. Na fase de constituição da Unespar, o Grupo de Trabalho de Redação do PDI (2012) fez referência ao objetivo da universidade de proporcionar aos/às egressos/as condições de exercerem suas profissões de forma autônoma, criativa e independente.

Desta forma, as proposições definem que, durante os cursos de graduação, os/as estudantes devem buscar conhecimentos e desenvolver competência dialógica que possibilitem a compreensão de problemas e suas possíveis soluções, por meio de sólida competência técnica, científica e humanista. Nessa perspectiva, Franco (2011) afirma ser necessária uma (re)configuração da profissionalidade pedagógica.

Afirmamos, com base nos/as autores/as estudados/as, que o currículo é um artefato do poder político do Estado, e a Matriz Curricular, uma ferramenta de construção de identidades que possuem dimensão interdisciplinar e que são meios de construção de identidades profissionais.

Quando analisamos a proposição de construção das identidades do Curso de Pedagogia, percebemos a desestruturação das categorias sociais que incidem sobre as profissões historicamente construídas de dimensões e matizes originados em um contexto complexo. Assim, como afirma Pimenta (2012), o ensino enquanto prática social complexa, carrega em si conflitos e valores que, muitas vezes, não atendem às

necessidades impostas à formação profissional inicial que consiga acompanhar uma sociedade em constante movimento.

Para nós, o Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM desenvolve o estatuto da experiência citado por Nóvoa (1991), por meio daquilo que é desenvolvido nas disciplinas teóricas e práticas que seguem. Silva (2011) apresenta o conceito de performatividade numa concepção de identidade como movimento e transformação. As ações de criar, selecionar, organizar e distribuir o conhecimento escolar, de acordo com Silva (1990), estão relacionadas intrinsecamente aos extensos processos sociais de unificação e legitimação da sociedade capitalista.

O currículo é elemento central das reestruturações e reformas educacionais que visam à eficiência econômica propostas em diversos países, inclusive, o Brasil, dos quais o Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM é reflexo. Isso possibilita dizer que o Curso de Pedagogia constrói uma identidade performativa, ao propor uma sólida formação teórica do/a profissional pedagogo/a, fundada nos princípios norteadores das DCNP: unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; gestão democrática; pesquisa como princípio educativo.

→ **uma identidade performativa.**

Comprendemos que, conforme definem Menegolla e Sant'Anna (1999), o currículo é abrangente, dinâmico e existencial, possui dimensão profunda e autêntica que abrange todas as circunstâncias da história escolar e social do/a aluno/a. Além dessas características, aponta Arroyo (2013) que a centralidade política do currículo está na ênfase dada às políticas de avaliação do que é ensinado.

Assim, por exemplo, citamos algumas das mudanças no currículo da Fecilcam/Unespar-CM: da Habilitação em Administração Escolar ofertada a partir do ano de 1976 como licenciatura curta; das Habilitações em Administração Escolar e Orientação Educacional como licenciatura plena a partir de 1983, para exercício profissional nas escolas de 1º e 2º Graus. Essas mudanças do Curso e de sua Matriz Curricular permitem afirmar que o currículo corresponde ao conhecimento transmitido e à construção das identidades. Portanto, o currículo sempre está/estará atrelado ao contexto educacional demandado pela sociedade em movimento.

Tanto a Fecilcam/Unespar-CM quanto o próprio Departamento/Colegiado de Pedagogia refletem, por meio de seus documentos, práticas administrativas e práticas-pedagógicas caracterizadas por perspectiva de reflexividade crítica sobre a construção e (re)construção permanente das identidades da Universidade, do Curso de Pedagogia e do/a pedagogo/a em formação inicial profissional. São as práticas formativas realizadas durante o Curso que iniciarão no/a profissional em formação a perspectiva de (re)construção permanente de sua identidade performativa.

Na matriz curricular de 2007 do Curso de Pedagogia, identificamos a identidade performativa, por exemplo, nos Estágios Curriculares Supervisionados dos 3^{os} e 4^{os} anos. Nossa afirmação pode ser comprovada nas ementas e objetivos das disciplinas:

- Estágio Curricular Supervisionado I: caracteriza-se pela vivência e análise crítica dos processos educativos e na participação na tomada de decisões dos componentes e relações didático-pedagógica e avaliação mediadora da aprendizagem; objetiva analisar e vivenciar criticamente processos educativos;
- Estágio Curricular Supervisionado II: caracteriza-se pela reflexão e ação sobre o espaço organizacional da escola, garantindo em nível de formação pedagógica interdisciplinar a ação docente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Não Escolar e Gestão Escolar.

As disciplinas que fundamentam diretamente as práticas dos Estágios Curriculares Supervisionados são, para o 3^o ano: Fundamentos Teórico-Metodológicos no Ensino da Matemática e Ciências, Organização do Trabalho Pedagógico II, Fundamentos Teórico-Metodológicos da Alfabetização e Língua Portuguesa. Para o 4^o ano, as disciplinas são: Educação de Jovens e Adultos, Fundamentos Teórico-Metodológicos no Ensino de História e Geografia e Fundamentos Teórico-Metodológicos da Arte e Educação Física.

Destacamos a afirmação de Franco (2011) que o currículo do Curso de Pedagogia configura práticas sociais e culturais que articula e inova práticas. Considerando a perspectiva deste autor, podemos afirmar que o/a educador/a pedagogo/a, enquanto profissional em formação inicial, está em processo de construção de identidades que, por sua vez, deve ser continuada, crítica e reflexiva. O/A educador/a pedagogo/a, enquanto

cientista educacional (FRANCO, 2011), deve analisar suas próprias práticas educativas, pesquisá-las e transformá-las. Do mesmo modo, para o Departamento/Colegiado de Pedagogia, a formação do/a educador/a pedagogo/a deve ser uma atividade contínua, de capacitação específica de pesquisador/a motivado/a pela necessidade constante e permanente de reflexão sobre a prática e de enfrentamento de desafios.

5.3.5 Identidade híbrida

A sociedade que nos cerca é constituída de identidades sociais e culturais bem distintas, algumas vão submergindo, outras emergem e se firmam por longo tempo para, logo depois, dar espaço às seguintes, num intenso processo de hibridização da identidade. Nesse contexto, também se encontra a educação, na qual educadores e educadoras se veem envolvidos em questionamentos sobre o seu papel, sobre o trabalho que realizam e que tipo de cidadão eles estão formando. Corroborando com esse discurso, Silva (2010, p. 8) explica:

Vivemos num tempo de afirmação da identidade hegemônica do sujeito otimizado [...] É num tempo como esse que nós, educadores e educadoras (pós)críticos/as, nos vemos moralmente obrigados, mais do que nunca, a fazer perguntas cruciais, vitais, sobre nosso ofício e nosso papel, sobre nosso trabalho e nossa responsabilidade.

Para a elaboração desse texto, recorreremos, também, à definição do vocábulo hibridismo utilizada por Canclini (2008, p. 19): “entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.” O autor explica, ainda, que esses processos de hibridação são imutáveis e questionam a existência de uma identidade exclusiva, delimitada, única. Dubar (2006, p.6) contribui para essa explanação, quando afirma:

As identidades possuem, com efeito, sempre uma dupla face para si, reivindicadas e marcadas por uma irredutível temporalidade, e identidade para os outros, atribuídas pelos outros no interior de um espaço social e num dado contexto histórico. As primeiras biográficas, produzidas pelas trajetórias dos indivíduos e pelas experiências de vida que lhe estão associadas. As segundas, pelo contrário, são em grande parte herdadas pela pertença à tribo, ao grupo étnico, à nação ou à classe social.

A globalização contribuiu/contribui, por meio da redução de distâncias e limites entre diversas culturas pertencentes a diferentes nações, misturando identidades, construindo identidades híbridas. Stuart Hall (2013, p. 74) também colabora com essa compreensão:

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade.

O sujeito compreende que sua identidade está em processo de reformulação, assimilação, ressignificação e, constantemente, reconstruída. Fatores que, em determinado momento, pode desencadear o que Hall (2011) denomina de crise de identidade. A identidade única passa a ser incompleta e fragmentada, alterando a forma de se conceber as relações socioculturais e a identidade profissional. No plano educacional, esta constatação configura-se em novos desafios para a formação dos/as profissionais da educação e a construção das suas identidades. Desse modo, as universidades têm papel fundamental no processo formativo para a construção das identidades, durante a graduação do/a pedagogo/a.

Devido às modernas condições de vida, os indivíduos encontram uma ampla multiplicidade de opções no campo da modernidade tardia¹⁴ ou reflexiva. Essa modernidade confronta o indivíduo com uma complexa variedade de escolhas, no entanto, pouco colabora com as opções que devem ser escolhidas. Nenhuma cultura extingue totalmente a escolha dos assuntos cotidianos, e todos os conhecimentos são efetivamente opções entre inúmeros e indeterminados exemplos possíveis de comportamento.

Hall (2011) acrescenta, também, que a falta de conexão entre múltiplas identidades causa no indivíduo uma confusão interna, interferindo no seu comportamento, haja vista

¹⁴ Como modernidade tardia ou reflexiva, podemos assinalar, como Baumam (2003; 2005), Giddens (2002), Hall (2011) e Woodward (2012), que se trata de um período marcado pelo descrédito, escárnio ou justa desistência de muitas aspirações características dos tempos modernos. Giddens (2002, p. 11) chama de modernidade tardia o “nosso mundo de hoje”, a contemporaneidade, momento que sucede a modernidade, na qual a identidade é observada de um novo ponto de vista, tornando-se mais intrincada, multifacetada, indefinida.

que a sociedade da modernidade tardia está em constante mudança, exigindo que a identidade do indivíduo acompanhe esse percurso.

As sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela diferença; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeito – isto é, identidades – para os indivíduos. (HALL, 2011, p.18)

A identidade está sempre se modificando e se (re)construindo de acordo com as convivências entre os sujeitos. Hall (2011) afirma que devemos ter em mente a descontinuidade, a fragmentação, a ruptura e o deslocamento, quando discutimos o impacto da mudança contemporânea - conhecida como globalização. De acordo com o autor, a globalização contesta e desloca as identidades centradas e fechadas de uma cultura nacional. Ela pluraliza as identidades e produz uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, tornando-as “mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas” (HALL, 2011, p. 87).

Apesar disso, a comunidade escolar nem sempre conhece profundamente a função e a natureza filosófica do trabalho do/a pedagogo/a. Explicitamos que, em alguns contextos escolares, a função do pedagogo acaba sendo desconsiderada, ou seja, nem sempre se reconhece sua real importância. Há ainda momentos em que esse profissional chega até mesmo a ser responsabilizado pela desarticulação, pelo fracasso escolar e fragmentação do trabalho pedagógico.

No entanto, salientamos que a visão desse tipo de postura advém da imagem do/a pedagogo/a como profissional tecno-burocrata, centralizador/a, características que estão atreladas à concepção tecnicista, que procura no sistema empresarial o modelo tecnocrático como embasamento para gerir e controlar os caminhos da prática educativa. Essa visão é confirmada nas abordagens de Brzezinski (2002, p. 12), quando ressalta que:

[...] o modelo tecnocrático de organização do trabalho na fábrica, transportado para o fazer educacional, gerou o afastamento dos professores das funções de conceber, planejar e avaliar sua prática pedagógica. Essas funções foram sendo assumidas pelos especialistas que decidem e controlam com os administradores escolares o trabalho do professor, provocando uma crescente desqualificação deste trabalho.

Podemos constatar as percepções relativas ao/a pedagogo/a sob a tendência tecnicista, na qual se ofusca o brilho intelectual desse/a profissional, reduzindo-o à

condição de mero/a burocrata, reproduzidor/a de ideias conservadoras e antidemocráticas. Todavia, ressaltamos que esse modo de definir o/a pedagogo/a reflete na identidade desse profissional, ela pode ser fragmentada e fragilizada mediante os tantos conflitos e estigmas procedentes de estereótipos e negações.

Porém, face às mudanças que foram ocorrendo no campo educacional, surgiu uma nova forma de fazer e de ser profissional, e a formação do/a pedagogo/a passou a ser constituída pelas tendências progressistas-libertárias, libertadora e crítica social dos conteúdos, cujo alicerce do pensamento se contrapõe ao paradigma conservador (tecnicista), como Behrens (2003, p. 58-60) destaca:

[...] o paradigma inovador engloba diferentes pressupostos de novas teorias [...] propõe que o homem seja visto como um ser indiviso, que haja o reconhecimento da unidualidade cérebro-espírito, levando à reintegração sujeito e objeto [...], o Paradigma Emergente [...] deve constituir uma aliança, formando uma verdadeira teia, com a visão sistemática ao holístico, com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa.

Por meio desse novo paradigma, o/a pedagogo/a pode agir, refletir e interagir, de um modo que possibilite superar os dilemas, conflitos, incertezas e instabilidades que corroboram para a intensificação do mal-estar e baixa autoestima que acabam, em alguns momentos, determinando o/a pedagogo/a como um ser incapaz e desarticulado/a profissionalmente. Os conflitos vivenciados pelo/a pedagogo/a no exercício diário de sua profissão, comumente, são provocados pela flexibilização do sistema educacional que, por sua vez, permite a atuação de profissionais de outras áreas – pedagogia, magistério e licenciaturas - a exercerem a função de supervisor/a, orientador/a e diretor/a, deixando de lado, assim, os legítimos profissionais formados em Pedagogia.

→ **uma identidade híbrida.**

Observamos, nos estudos sobre a formação da identidade do/a educador/a pedagogo/a da Fecilcam/Unespar-CM, que o currículo de formação de pedagogo/a é bastante abrangente e objetiva formar e qualificar o/a educador/a pedagogo/a para atuar em diversas áreas educativas, por meio da cientificização da prática educativa, elevada à ciência, com base em profunda fundamentação teórica.

Certamente, ao objetivar a formação de pedagogos/as que atuarão, além do campo educacional, nas mais diferentes instâncias sociais, enfrentará desafios, tais como os já

citados anteriormente: absorver as distintas abrangências dessa formação, ou seja, docentes para toda a educação básica, docentes para adultos, docentes para a educação a distância, entre outras possibilidades de atuação que surgirem. Soma-se a isso, a existência do mercado de trabalho que demanda um/a profissional com múltiplos conhecimentos, apto/a para trabalhar com as diversidades socioculturais, políticas e econômicas da sociedade contemporânea.

Percebemos, sobre o exposto acima, o processo de hibridação na formação da identidade do/a pedagogo/a, quando verificamos que a identidade está estritamente envolvida com a diáspora, a multiculturalidade, o limite cada vez menor entre as fronteiras e o entrecruzamento cultural, social, político e econômico. As identidades são de caráter instável, colocando o hibridismo como uma ilustração dessa instabilidade.

Neste contexto, o/a pedagoga/a deve perceber as relações existentes entre as atividades docentes e a globalidade das relações sociais, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre e atuar como agente de transformações da realidade. Por meio dessa identidade, o/a professor/a é o/a profissional dotado/a de competência para produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade do ensino-aprendizagem, no processo constitutivo da cidadania do sujeito.

Com base na fundamentação teórica, na verificação dos documentos fontes da pesquisa e no estudo de caso, entendemos, pelas análises realizadas, que existem ambiguidades nas proposições para a formação inicial do/a pedagogo/a, mas que há também aspectos importantes para a construção das identidades profissionais requeridas pelas normatizações legais e principalmente pelas demandas educativas, formativas e prospectivas expressas pela sociedade em constante movimento. Estas potencialidades podem ser consideradas como elementos para a unificação da Matriz Curricular dos Cursos de Pedagogia ofertados na Unespar em seus diversos campi.

Sem a pretensão de esgotar o tema proposto para o desenvolvimento desta pesquisa, consideramos que, até este momento do nosso estudo, os elementos bibliográficos documentais levantados, estudados, analisados contribuíram para a confirmação de nossa tese. Nesse sentido, as discussões empreendidas e apreendidas no decorrer da pesquisa possibilitam a confirmação da tese de que as proposições dos documentos legais/oficiais da área e da literatura específica direcionam elementos instituídos de poder político para a formulação de currículos hegemônicos, para a construção das identidades, na formação

profissional inicial do/a educador/a pedagogo/a para que atendam às necessidades educativas demandadas pela sociedade.

A Fecilcam/Unespar-CM, por meio das narrativas expressas no documento Projeto Político Pedagógico para o Curso de Pedagogia/2007 e, neste, a Matriz Curricular apresenta-se recheada de elementos que propõem a formação do/a pedagogo/a de acordo com as prerrogativas legais instituídas pelo poder político do Estado, que deve assumir a função de disseminador/a de políticas hegemônicas para a formação dos sujeitos para o mercado de trabalho: construções de identidades líquidas, híbridas, performativas, prospectivas e multifuncionais.

7 (IN)CONCLUSÕES

O Curso de Pedagogia tem passado por diversas alterações desde a sua criação. Contudo, a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) e, principalmente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura (DCNP) (Parecer CNE/CP nº 5/2005 e Resolução CNE/CP nº 1/2006) incidiram diretamente nas (re)formulações e (re)adequações dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciaturas destinados à formação de professores/as e profissionais da educação. Como apontamos nesta pesquisa, as mudanças são resultado das recomendações e normatizações dos embustes de reformas educacionais empreendidas nos anos 1990.

As alterações verificadas e analisadas advêm de um contexto de mudanças emergentes muito maiores do que podemos absorver. Essas mudanças são de abrangência mundial e têm, na sua origem, o processo de globalização econômica e o desenvolvimento científico e tecnológico que caracterizaram/caracterizam o período da modernidade, estendendo-se à pós-modernidade de forma acelerada. Se, por um lado, o desenvolvimento tecnológico conecta todos/as de forma interplanetária, acelera a vida do mundo do trabalho e da produção das riquezas, por outro lado, torna o/a sujeito/a, indivíduo/a distante de si mesmo, da sua própria realidade, fragmentado na condição de humano que constrói identidades nas relações com os outros.

A contemporaneidade, compreendida a partir da segunda metade do século XX e as décadas iniciais do século XXI, trouxeram modificações significativas na política, na economia, na sociedade e na cultura que influenciaram intrinsecamente os processos formativos escolares e não escolares. Essas influências levaram ao debate a necessidade de revisão nos currículos escolares e a (re)definição do modelo de formação profissional inicial de todos os níveis e modalidades de ensino e da formação inicial do/a educador/a pedagogo/a. No centro dos debates, uma das questões que se referia e ainda se refere ao Curso de Pedagogia é a formação inicial do/a profissional pedagogo/a e a construção das identidades.

Ao procedermos à verificação e análise dos documentos: Projeto Político Institucional (PPI); Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e, fundamentalmente, Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar/CM, este

último, objeto de nosso estudo, foi possível compreender os significados dos textos institucionais e dar visibilidade aos elementos que compõem estes documentos, bem como a dimensão do alcance dos objetivos de formação inicial do/a profissional pedagogo/a e a construção das identidades forjadas pela Matriz Curricular.

Com base nos/as autores/as estudados/as, o processo de construção das identidades dos indivíduos não é algo dado, é construído e reconstruído nos espaços e tempos em que os/as indivíduos/as se inserem ao longo da vida. E, ao mesmo tempo em que o/a indivíduo/a produz socialmente as suas identidades, produz a diferença. Eles/as vivem em diferentes ambientes institucionais, fazendo escolhas e, de certa forma, exercendo sua autonomia que os diferencia dos demais.

A identidade e a diferença, embora sejam interdependentes, compartilham de uma mesma particularidade, a criação linguística produzida pelo mundo social e cultural construída pelos/as indivíduos/as a partir das relações sociais e culturais estabelecidas por eles/as. Ao serem definidas pela linguagem, são marcadas por instabilidades e indeterminações, visto que não podem ser compreendidas fora do processo de produção simbólica e discursiva. O fato de existir o elemento diferenciação entre identidade e diferença faz com que a identidade fique sujeita à relação de força e de poder.

Esta discussão, levada à educação e à formação inicial do/a pedagogo/a, possibilitou a visualização de implicações na conexão entre identidade e representações no que se refere às questões das proposições curriculares e à formação dos/as profissionais pedagogos/as. Neste sentido, para além das questões institucionais advindas das políticas educacionais dos anos 1990/2000, o estudo bibliográfico, documental, com aproximações a um estudo de caso permitiu localizar algumas proposições de construção, consciente ou não, de identidades, tanto para o Curso de Pedagogia como para a formação inicial do/a profissional pedagogo/a.

Embasada nos fundamentos teórico-metodológicos da abrangente literatura sobre o tema das identidades e nas análises dos documentos institucionais da Fecilcam/Unespar-CM, identificamos, nas proposições, elementos de construção de identidades profissionais. O arcabouço teórico por nós escolhido, de certa forma, fundamentou a descrição de identidades que permitiram sustentar e defender a nossa tese de que as proposições dos documentos legais/oficiais da área e da literatura específica direcionam elementos instituídos de poder político para a formulação de currículos hegemônicos para a construção das identidades, na formação profissional inicial do/a educador/a pedagogo/a

para que atendam às necessidades educativas demandadas pela sociedade. Desta forma apresentamos as identidades identificadas e cunhadas para demonstrar que o currículo do Curso de Pedagogia é um documento atrelado às resoluções do poder político do Estado que tem como principal objetivo formar educadores/as pedagogos/as, conforme as determinações legais de políticas hegemônicas.

- Identidade de base docente e multifuncional;
- Identidade cultural-institucional-democrática;
- Identidade extra-prospectiva;
- Identidade performativa;
- Identidade híbrida.

A construção da **identidade de base docente e multifuncional** é amplamente discutida e debatida por educadores/as, como Brzezinski (1996; 2002; 2006; 2011; 2013; 2015), Libâneo (1997; 2004; 2011), Pimenta (2012) e Franco (2011). Quanto aos documentos legais (LDBEN nº 9.394/96; DCNP Parecer CNE/CP nº 5/2005 e Resolução CNE/CP nº 1/2006), nos textos, estão estabelecidos os campos e funções a serem desenvolvidos pelo/a educador/a pedagogo/a no exercício profissional. Essa identidade caracterizada por multifuncional na formação do/a pedagogo/a, presente no Currículo do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, forja, em primeira instância, a construção da identidade docente para atuação profissional nos espaços escolares em todos os níveis e modalidades de ensino. Verificamos que as demais identidades profissionais a serem construídas são forjadas numa mesma proporção de importância para a atuação profissional do pedagogo, na gestão dos espaços escolares e não escolares e na pesquisa no campo da educação.

Essa multifuncionalidade identifica a fragmentação a que se submete a Universidade, para cumprimento das determinações legais, pois fica explícito no PPP/2007, em primeiro plano, atender ao que os documentos oficiais forjam para o Curso de Pedagogia e para o/a pedagogo/a no processo inicial de sua formação profissional. Para responder as exigências legais, os docentes responsáveis pela elaboração do currículo se veem na condição de ter que criar um rol de disciplinas com cargas horárias mínimas para cumprir, dentro do possível, a formação generalista em quatro anos. Entendemos que a análise do PPP/2007 confirma os dados da pesquisa de campo realizada por Souza (2007) sobre o descontentamento dos/as egressos/as do Curso de Pedagogia em relação a sua

formação, ao afirmarem que os/as alunos/as não saem preparados/as para atuarem nos diversos campos aos quais a universidade e o curso se propõem a formar.

A construção da identidade **cultural-institucional-democrática** é derivada da prática de gestão democrática apregoada pela Constituição Federal/1988 (CF), e disseminada pela LDBEN nº 9.394/96 e pela própria cultura da Fecilcam/Unespar-CM. Esta cultura-institucional-democrática é visualizada nos documentos institucionais PPI/2011 e PDI/2012, ao demonstrarem dados quantitativos e qualitativos, com os indicadores de participação dos/as estudantes, dos/as docentes, dos/as funcionários/as, do/as egressos/as e dos/as representantes da comunidade local e regional do Município de Campo Mourão.

As alterações, modificações e transformações do Curso de Pedagogia desta instituição, de acordo com os documentos examinados, foram/são sempre derivadas das políticas educacionais de governo, por meio das normatizações Federais, Estaduais que as orientaram. Além destas orientações normativas, serviram como parâmetro para as modificações, no PPP/2007 do curso de Pedagogia, avaliações diagnósticas feitas por todos/as os/as envolvidos/as no processo de formação profissional inicial de educadores/as pedagogos/as. Nas narrativas textuais, aparecem esses elementos que indicam que há uma cultura por parte dos/as docentes e da administração da Fecilcam/Unespar-CM, ações regidas por princípios democráticos.

Estes elementos se configuram pelas descrições de referenciais teóricos de motivações para participação coletiva e proposição de instrumentos que favoreçam os processos democráticos de discussões e tomadas de decisões. As ações com princípios democráticos são identificadas nos textos institucionais pela abordagem de perspectivas de possibilidade, de incentivo à participação. Verificamos que os resultados de avaliações feitas com a aplicação de instrumentos de pesquisa de campo, junto à comunidade interna e externa da Fecilcam/Unespar-CM, são considerados e aproveitados nos momentos de debates, tomadas de decisões para as adequações e (re)adequações realizadas no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia e na Matriz Curricular implantada em 2007.

A construção da **identidade extra-prospectiva** na formação inicial do/a Pedagogo/a ocorre a partir da construção da identidade democrática Institucional. Como afirmado anteriormente, ela se caracteriza pelo aspecto democrático incluído na prática da própria Instituição Fecilcam/Unespar-CM, descrita nos documentos PPI/2011 e PDI¹2012. O Departamento/Colegiado do Curso de Pedagogia, ao analisar o PPP de 2004, embasado

nos referenciais legais e nos documentos institucionais, procedeu à realização das alterações/modificações ou (re)adequações para um novo PPP. Deram sustentação aos encaminhamentos teórico-metodológicos de elaboração do PPP/2007 e definição de uma Matriz Curricular para a proposição da construção das identidades profissionais os elementos resultantes da avaliação de egressos/as que cursaram especialização na instituição, ou mesmo de egressos/as no exercício da profissão em instituições de Educação Básica no município de Campo Mourão e região.

As indicações de resultados das avaliações feitas pelos/as egressos/as do Curso de Pedagogia, demonstradas no PPP/2007, são de características diagnósticas que visam modificações nas propostas de formação inicial do/a profissional pedagogo/a com vistas ao atendimento das demandas imediatas e futuras da Educação Básica e das necessidades de formação dos sujeitos da sociedade em constante movimento. Evidenciamos, desta forma, que o Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, pelo PPP/2007, foi também influenciado pelas proposições externas à instituição e ao Curso, carregadas de intenções futuras para a melhoria ou não da qualidade da formação do/a profissional e da educação básica, seja ela pública ou privada, forjando a construção da identidade extra-prospectiva do/a pedagogo/a.

A construção da **identidade performativa** refere-se àquilo que a própria Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, composta por um rol de disciplinas constantes no PPP/2007, define, com base nos documentos legais, como formativa do/a profissional pedagogo/a. Estas disciplinas são detalhadas em programas de conteúdos e bibliografias a serem estudadas pelo/as alunos/as do Curso. São definidas por ementas e objetivos o que, de acordo com as legislações pertinentes e as características institucionais, locais e regionais, devem ser alcançados. Desta forma, a identidade performativa é tecida por meio das denominadas vivências dos processos educativos no interior da sala de aula, nos estágios realizados nos espaços escolares e não escolares, e na ocupação dos espaços culturais internos e/ou externos da Universidade.

Estas são principalmente determinadas pelas políticas educacionais de formação dos/as profissionais da educação e, conseqüentemente, dos/as profissionais pedagogos/as. O Estágio Curricular Supervisionado possibilita ao/à educador/a pedagogo/a em formação profissional inicial vivenciar a docência, a gestão e a educação nos espaços escolares e não escolares, ao desenvolver práticas de ensino, de gestão e de pesquisa que lhe possibilitarão

a continuidade da construção das identidades profissionais no coletivo dos espaços educativos e na sociedade em constante movimento.

A construção da **identidade híbrida** é vastamente debatida por educadores/as, como Santos (1995), Dubar (2006), Canclini (2008), Hall (2011) Silva (2012), dentre outros. Esses autores pontuam que, em uma instituição, estão presentes a convivência de diferentes culturas, identidades, profusão de ideias e discursos. Não seria diferente na Fecilcam/Unespar-CM, *lócus* de formação de acadêmicos/as que, necessariamente, são preparados/as para atuar entre diferenças e diferentes.

O PPP do curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM compreende que as identidades do/a pedagogo/a não são fixas e acabadas, mas provisórias e em constante processo de hibridação. Entende, também, a necessidade de respeitar a diversidade que há no cotidiano das relações escolares, visando à superação de preconceitos de toda ordem, ao pensamento de uma cultura hegemônica, bem como prezar o trabalho com a multiculturalidade presente na contemporaneidade. Dessa forma, é fundamental que haja uma reconfiguração identitária que alcance as mudanças em suas diversas dimensões e possibilite a criação de novas identidades para acompanhar o hibridismo e a fragmentação impostos por transformações na sociedade.

Como já visto, o currículo de formação de pedagogos/as desta instituição é abrangente, objetiva atender acadêmicos/as com diferentes identidades, levá-los/as a manter a autonomia na construção de sua própria identidade. Ainda, prepará-los/as para um mundo de trabalho diversificado, para que atuem em espaços escolares e não-escolares, em uma sociedade composta por sujeitos cujas identidades também são complexas e híbridas.

O processo de hibridação, que também serve de base para a construção do PPP do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, trouxe acentuadas mudanças na forma de compreender as identidades, a interculturalidade, as diferenças e desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais. Intenciona, ainda, diminuir a divergência entre o que é ofertado/ensinado durante o curso e o trabalho dos/as pedagogos/as no atendimento às exigências do diversificado público para qual são preparados/as, que demanda um/a profissional capacitado/a para trabalhar com as diversidades existentes na sociedade contemporânea.

Concluimos, por meio desta pesquisa, que o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-Campus de Campo Mourão, elaborado no ano de 2006 e colocado em execução no ano de 2007, embora tenha se construído numa perspectiva

democrática, sofreu/sofre as consequências das políticas hegemônicas de governo. Esta é uma característica de um país em desenvolvimento econômico, ainda com relações internacionais de submissão aos países economicamente desenvolvidos. A Fecilcam/Unespar-CM não foge deste contexto.

O PPP/2007 apresenta ambiguidades/ambivalências por nós identificadas, como, por exemplo: incoerências textuais quanto às bases teórico-metodológicas de fundamentação do documento; não apresenta, de forma explícita, uma concepção de identidade profissional e preocupação voltada para a construção das identidades requeridas pelos sujeitos em formação inicial profissional.

Com base, ainda, nos resultados desta pesquisa, asseguramos que a identidade do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM é constituída de elementos de identidade à deriva. Esta se ancora na concepção de que as próprias políticas educacionais e diretrizes curriculares nacionais para todos os níveis de ensino no Brasil, no contexto da pós-modernidade líquida (BAUMAN, 2004), oscilam entre o que é imposto por determinações legais e o que o Departamento/Colegiado apresenta como expectativa para a formação inicial do/a profissional pedagogo/a.

Foi possível verificar, nas narrativas textuais dos documentos analisados, que as identidades do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar/CM, por nós definidas como: Identidade de base docente e multifuncional; Identidade cultural-institucional-democrática; Identidade extra-prospectiva; Identidade performativa e identidade híbrida se diluem quando pensamos a Unespar na sua dimensão muticampi e não a unidade Fecilcam/Unespar/Campus de Campo Mourão.

Além das proposições de construção de identidades de base na docência e de gestão, o Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM dá visibilidade à identidade à deriva; ou seja, há sempre uma construção em construção que pretende atender às demandas externas, sejam elas culturais, sociais, econômicas, políticas e ideológicas. Nesse sentido, haverá sempre proposições identitárias que se efetivam ou não, que se comprovam ou não. O termo à deriva trata-se de identidade sem porto, sem rumo certo, aos ventos do poder político do Estado, forjando de qualquer forma as identidades.

Partindo do pressuposto de que existem identidades, conforme o aporte teórico utilizado na pesquisa, tratamos, especificamente, das identidades possíveis que caracterizam, em parte, o curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM.

As proposições presentes no Projeto Político Pedagógico e na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Fecilcam/Unespar-CM, em vigor, exerceram as deliberações das políticas educacionais pós-reformas, instituídas nos anos de 1990. Entretanto, não apresentam, explicitamente, a proposição de constituição de identidades no processo de formação inicial do/a profissional pedagogo/a que possa atender às necessidades educativas exigidas pela sociedade contemporânea e a conformação de um currículo que problematiza os propósitos das políticas hegemônicas de formação do/a educador/a.

Ao concluir esta pesquisa inconclusa, afirmamos que pode suscitar críticas e novas contribuições que avancem nas questões teóricas conceituais, como, por exemplo, identidade, currículo, políticas educacionais e formação inicial do/a pedagogo/a. Afirmamos, também, que a exposição documental pode apresentar contradições de dados, visto que existem diversas versões de um mesmo documento institucional. A IES, objeto de nossa pesquisa, não possui uma catalogação de documentos, conforme normas de arquivos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional**. Rev. Psicologia da Educação, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a>. Acesso em: 23 jul 2013.

ARAÚJO, Filipe, 2010. **Tenentismo**. Disponível em <http://www.história-filipearaujo.blogspot.com/2012/04/tenentismo.html>. Acesso em 03/08/2015.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Janete, Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEHERENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba, Champagnat, 2003.

BRAGA, Ney. s/t. In: TRAMUJAS FILHO, Arthur. **Revista Campo Mourão**, p. 10. Campo Mourão: Gráfica São José, 1967.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394**, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394**, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível: www.planalto.gov.br/ccivil03/ago2007-2010/2009/lei/112014.htm. Acesso em : 22 fev. de 2015.

BRASIL. Constituição República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação - Secretaria do Ensino Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, 1999.

BRASIL, Ministério. **Decreto nº 3.276**, de 06.12.1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: Gráfica do Senado, 07.12.1999.

BRASIL, Resolução CNE/CP 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Brasília: MEC/CNE/CP, 13.12.2005.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Parecer CNE/ CP nº 03, de 21 de fevereiro de 2006**. Brasília, 2006a.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/ CP nº 01, de 1 de maio de 2006**. Brasília, 2006b.

BRZEZINSKI, Íria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores** – busca e movimento. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, Íria (Org). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

BRZEZINSKI, Íria.*et al.* Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, v.27, nº96, p. 633-1074, 2006.

BRZEZINSKI, Íria. (Org) **Anfope em movimento 2008-2010**. Brasília: Líber Livro, 2011.

BRZEZINSKI, Íria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BRZEZINSKI, Íria. **Pedagogo: delineando identidade(s)**. Revista UFG, julho 2011/Ano XIII nº 10. Disponível em http://www.proec.ufg.br/revista_ufg. Acesso em: 23 abr.2013.

BRZEZINSKI, Íria. **Gestor e gestão democrática em dissertações sobre formação de profissionais da educação: um balanço crítico**. In GT 4 - Formação dos docentes e dirigentes escolares: currículo e prática pedagógica. PUC - Goiás. Disponível em www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/49.pdf. Acesso em:21 out2014.

CANCLINI, Néstor García. Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008.

CANDAU, Vera Maria F. (Docente): Sociedade, educação e cultura(s). In CANDAU, Vera Maria F. **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. v 1, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil.** Maringá. Eduem, 2012.

CASTELLI, Edir. **Aos nossos leitores.** In TRAMUJAS FILHO, Arthur. Revista Campo Mourão, p. 11. Campo Mourão: Gráfica São José, 1967.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** A era da informação: economia, sociedade e cultura. v 2. Trad. Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos em educação.** Petrópolis: Vozes, 1993

DESCHAMPS, Jean-Claude. MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais.** Trad. Lucia M. Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Psicologia Social).

DOCUMENTO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Departamento de Pedagogia. Campo Mourão: Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Campo Mourão-Fecilcam. Campo Mourão, Pr. 2007.

DOCUMENTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**– PDI – Grupo de Trabalho e Redação, Universidade Estadual do Paraná n - Fecilcam/Unespar-CM, 2011.

DOCUMENTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – Grupo de Trabalho e Redação, Universidade Estadual do Paraná - Fecilcam/Unespar-CM, 2012-2016.

DOCUMENTO. Plano de Planejamento Institucional – Grupo de Trabalho e Redação, Universidade Estadual do Paraná – Fecilcam/Unespar-CM, 2011.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação.** Porto: Edições Afrontamento, 2006.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. Profissionalização: da à política. In MORAES Maria Célia. PACHECO, José Augusto. EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares.** Portugal: Porto, 2003.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico da teoria do professor reflexivo do construtivismo e da

psicologia vigotskiana. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2004. Coleção formação de professores.

FÁVERO, Maria de Lurdes de Albuquerque. **A universidade no Brasil:** das origens à Reforma Universitária de 1968. Curitiba: Educar, nº 28, p. 17-36, 2006.

FIRMINO, Luciano Júlio. **O currículo do curso de pedagogia em movimento:** como se formam pedagogos na UCG? Universidade Católica de Goiás. Mestrado em Educação: Goiânia, 2005 http://www.tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=128. Acesso em 10/07/2014.

FRANCO, Maria Amélia. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos:** Caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho:** trajetórias e identidades profissionais. RGS: UFRGS Editora – Education, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. Coleção formação de professores.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação.** 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Trad. Plínio Dentzien Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOODSON, Ivor. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes. 1995.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Trad. Atílio Brunetta. 5 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2002.

GÓIS, Gilson Mendes de. Fecilcam: 40 anos de um sonho em construção. In MEZZOMO, Frank Antonio. PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. (Orgs.). **Fecilcam:** 40 anos passados. Presente. Campo Mourão: Fecilcam, 2012 (p. 79-95).

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2009. Coleção docência em formação. Série educação infantil.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012. (p.103-133)

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais.** 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** Trad Adail Ubirajara Sobral, Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2005.

KRAWCZYK, Nora Rut. VIEIRA, Vera Lucia. **A Reforma educacional na América latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica.** São Paulo: Xamã, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão a Pedagogia. In PIMENTA, Selma Garrido (Coord). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: Pedagogia e Didática - o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e busca de identidade epistemológica e profissional. In PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda a pergunta: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Eloy. **Campo Mourão: seus aspectos no decorrer dos tempos.** In TRAMUJAS FILHO, Arthur. Revista Campo Mourão p. 27-33. Campo Mourão, Pr: Gráfica São José, 1967.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2007

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo – Área – Aula. Petrópolis, RJ: Vozes 1999.

MEZZOMO, Frank Antonio. PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. (Orgs). **Fecilcam: 40 anos passados. Presente.** Campo Mourão: Editora Fecilcam, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Rj: Vozes, 2009.

MORAES, Maria Candida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.). **Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento.** Rio de Janeiro, RJ.: DP&A, 2003.

MORAIS, Armando Queiroz de. s/t. *In*: TRAMUJAS FILHO, Arthur. Revista Campo Mourão, p. 8. Campo Mourão: Gráfica São José, 1967.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa **O currículo nos limiões do contemporâneo.** DP&A Editora, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior: notas para discussão. *In* MORAIS, Maria Célia, PACHECO, José Augusto, EVANGELISTA, Maria Olinda. (Orgs). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares.** Porto: Porto. LTDA, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org). **Currículo: Questões atuais.** 15ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

MOREIRA, Antônio. Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Currículo, cultura e sociedade.** 12ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antônio. Os professores – Quem são? Donde vem? Para onde vão? *In* STOER, Stephen Ronald. (Org). **Educação ciências sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar.** (Antologia) Porto Edições: Afrontamento. 1991.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os Professores e sua Formação.** Publicações Dom Quixote. Instituto Nacional de Inovação Educacional: Lisboa, 1995a.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. *In* Nóvoa, Antonio (Org) **Vidas de Professores.** (p. 11-30) Porto: Porto, 1995b.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Ensino e aprendizagem escolar: algumas origens das ideias educacionais. EdUFSCar, São Carlos, 2009.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação.** Trad. Isabel Margarida Maia (Coleção Políticas e Práticas). Portugal: Porto Ltda., 2000.

PÁTARO, CRISTINA DE OLIVEIRA. Pesquisa e pós-graduação. *In*MEZZOMO, Frank Antonio. PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. (Orgs). **Fecilcam: 40 anos passados. Presente.** Campo Mourão: Editora Fecilcam, 2012.

PEREIRA, Maria José. Extensão e cultura. *In* MEZZOMO, Frank Antonio. PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. (Orgs). **Fecilcam: 40 anos passados. Presente.** Campo Mourão: Fecilcam, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord) **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e Saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógico e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In ANDRÉ, Marli E. D. A.; PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção docência em formação).

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO. Artigos acadêmicos sobre Tese Educação 2006.
<http://scholar.google.com.br/scholar?q=Tese+Educa%C3%A7%C3%A3o+2006+Pinto&hl=pt.2006>.

RITT, Cibele Intronvini. Ensino. In MEZZOMO, Frank Antonio. PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. (Orgs). **Fecilcam: 40 anos passados. Presente**. Campo Mourão: Editora Fecilcam, 2012.

ROCHA, Arleto. Ementas de inserção regional da Fecilcam na mesorregião Centro-Ocidental Paranaense. In MEZZOMO, Frank Antônio. PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. (Orgs). **Fecilcam: 40 anos passados. Presente**. Campo Mourão: Editora Fecilcam, 2012.

SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad Ernani da Rosa. Porto Alegre, RGS: Artmed, 2000.

SACRISTAN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAGAN, Carl. **O Mundo Assombrado pelos Demônios: a ciência vista como uma vela no Escuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1988.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma Pedagogia do Conflito. In SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos dos. **Novos Mapas Culturais.** Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. O processo de produção do conhecimento escolar e a Didática. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) **Conhecimento educacional e formação do professor.** Campinas: Papirus, 1995.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo: questões de seleção e organização do conhecimento.** 1995. Ideias, n° 26, p. 47-65.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SHIROMA. Eneida Oto. MORAES, Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas: Autores Associados, 2003. [Coleção polêmicas do nosso tempo].

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas: Autores Associados, 2006. [Coleção polêmicas do nosso tempo].

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Artes Médicas, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.73, p.59-66, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo. SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Currículo e identidade: territórios contestados. In SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 (Coleção Estudos Culturais em Educação)

SOUZA, Maria Aparecida de. **A formação do educador em questão**: caracterização obtida por meio do estágio em psicopedagogia institucional. Trabalho Mográfico do Curso de Pós-Graduação *latu sensu* em psicopedagogia. Campo Mourão. Pr.: 2007.

TRAMUJAS FILHO, Arthur. **Povo, professores e alunos saudaram independência**. Revista Campo Mourão, p. 49. Campo Mourão, Pr: Gráfica São José, 1967.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática**: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. Maringá, PR: Eduem, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

VARES, Sonia Pilla. Apresentação. In SILVA, Luiz Eron. AZEVEDO, José Clóvis de. SANTOS, Edmilson Santos do. (Orgs) **Reestruturação Curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Licenciatura em pedagogia: realidades e incertezas, utopias. Et alii – Campinas, SP: Papirus, 1997.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Fortaleza, CE: UECE, 2001.

WOODWARD, Kathryn Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu (Org) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

APÉNDICE

**APÊNDICE I - QUADRO DAS EMENTAS E OBJETIVOS DAS DISCIPLINAS DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA FECILCAM/UNESPAR-CAMPUS
DE CAMPO MOURÃO**

Disciplina	Ementa	Objetivos
Primeiro ano do Curso de Pedagogia		
Didática	Conceito e abrangência da didática. Relações entre as diferentes abordagens e o planejamento; a execução e a avaliação do ensino. Abordagens do processo de ensino: aspectos filosóficos, psicológicos e sociológicos. Construção de propostas alternativas em ensino-aprendizagem, considerando a formação e o papel do educador em suas relações entre ensino e pesquisa, educação e sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar historicamente a Didática com reconhecimento dos diferentes paradigmas pedagógicos para posterior construção de propostas didáticas alternativas. • Discutir criticamente a formação e o papel do educador em suas relações entre o ensino e pesquisa, educação e sociedade.
Economia da educação	A história do desenvolvimento da sociedade; a ação do homem e a relação entre os fatores sócio-político, econômico-educacional no mundo. A história dos modos de produção ao longo dos séculos, o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção entre os homens. Enfocando a relação entre Economia e Educação nas várias fases de desenvolvimento da sociedade humana.	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber historicamente a ação humana através dos fatores sócio-políticos, econômico-educacionais, enfocando mais especificamente a relação entre Economia e Educação na evolução da sociedade humana. • Analisar as concepções da educação veiculadas pelos papéis que lhe são atribuídos e/ou negados pelo modo de produção, nos diferentes tempos e espaços sociais e respectivas críticas.
História da educação I	O processo histórico de sistematização da Educação desde a Antigüidade até o século XXI. Os principais pensamentos pedagógicos e sistemas educacionais e suas influências na educação. O processo de constituição histórica das práticas educativas escolares em todas as suas modalidades e níveis, no Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar o processo de constituição histórica das práticas educativas desde a antiguidade.
Introdução à filosofia	Estudo dos grandes blocos de pensamento produzidos pela humanidade ao longo da história das sociedades e como este pensamento, agrupado em linhas epistemológicas, constitui as modernas correntes filosóficas que fornecem, na atualidade, o respaldo teórico-metodológico para produzir o novo conhecimento, tais como: empirismo, racionalismo, idealismo, fenomenologia, positivismo, estruturalismo e a dialética do materialismo histórico.	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentar o processo de produção de conhecimento tendo em conta o processo histórico desta, que, com a evolução das sociedades foi capaz de desencadear o desenvolvimento científico; • Propiciar ao acadêmico o entendimento de que a razão da busca do conhecimento é a compreensão da realidade; • Construir um campo de conhecimento, de elaboração de concepções, de análise do pensamento humano que contribua para entender outras questões ligadas.

Psicologia a educação I	Contribuições da Psicologia à Educação e questões fundamentais da Psicologia da Educação. O desenvolvimento da disciplina Psicologia da Educação I, visa analisar a complexidade do objeto de estudo da Psicologia e a transformação histórica de sua abordagem, assim como o conceito das grandes linhas do pensamento psicológico.	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a complexidade do objeto de estudo da Psicologia, a sua história como ramo do conhecimento humano. • Analisar conceitos básicos das grandes linhas do pensamento psicológico, com ênfase no Humanismo, Cognitivismo e Sócio-Histórica-Cultural. • Relacionar a teoria com a prática, em ações sociais.
Sociologia geral	A gênese da Sociologia. Contexto histórico do surgimento da sociologia - Conceitos fundamentais; Sociologia contemporânea; métodos e técnicas de investigação social; diversidade dos objetos sociológicos. Estudo da Sociologia como ciência e análise da sociedade em suas estruturas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar os conceitos fundamentais em sociologia. • Entender os métodos de análise e investigação social. • Compreender as estruturas da sociedade a luz das principais correntes sociológicas.
Introdução à pesquisa em educação	Estudo da ciência e do método científico a partir das correntes epistemológicas, articulando-as aos procedimentos técnicos presentes na pesquisa educacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir as principais linhas de pesquisa em termos descritivos, interpretativos, avaliativos do fenômeno educacional. • Elaborar projetos de pesquisa e trabalho monográfico.
Estudos da linguagem	Estudos da linguagem humana, seus condicionantes e suas manifestações. Gêneros discursivos e textuais. Análise interna da construção de textos para leitura e escrita. Produção de textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar fontes teóricas que sustentem a visão de leitura e produção de textos como atividades históricas; • Teorizar a relação entre a produção de textos, consciência, representações sócio-históricas e formação de conceitos. • Analisar os mecanismos discursivos (lingüísticos e não lingüísticos) nas cadeias semióticas contemporâneas. • Orientar produção de textos a partir da noção de gêneros textuais e enunciados genéricos.

Segundo ano do Curso de Pedagogia

Didática e tecnologia aplicada a educação	A Didática como práxis pedagógica reflexiva e crítica, voltada para a necessidade do desenvolvimento tecnológico e contribuição na qualidade de ensino para a conquista da autonomia na formação da cidadania. O conceito de tecnologia em uma perspectiva histórica como recurso e forma de aplicação no processo ensino-aprendizagem. Estudo, análise e crítica de sistema interativos através de microcomputadores em ensino-aprendizagem (simulações, solução de problemas, jogos educativos).	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a didática como práxis pedagógica reflexiva e crítica, visando a qualidade de ensino na prática pedagógica e a conquista da cidadania. • Analisar as implicações educacionais a partir da compreensão da ciência e da tecnologia na sociedade em geral e na estrutura brasileira. • Estudar as possibilidades de utilização das tecnologias na prática educacional.
--	--	--

<p>Educação especial, inclusão e cidadania</p>	<p>Elos básicos entre cidadania e lógica da exclusão. As diferentes concepções de cidadania e a educação especial na civilização ocidental. Aspectos legais e pedagógicos da educação de pessoas com deficiência mental, sensorial, física e condutas típicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atender a proposta de inclusão social das pessoas com deficiência contemplada na Constituição (art. 208, inciso II), na LDB 9394/96 (Cap. 5, Art. 58, 59, 60), documentos afins e nos Documentos Internacionais. • Possibilitar a articulação e interação da teoria e a prática de forma orgânica viabilizando a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. • <u>Desenvolver a pesquisa como aliada do processo ensino-aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção. (Resolução CNE 1/02)</u>
<p>História da educação II</p>	<p>Análise da sociedade brasileira desde o período colonial até a contemporaneidade. Contextualização dos fatos educacionais brasileiros com relação à história universal e seus condicionantes sociais, políticos e econômicos refletidos na educação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar aos alunos a compreensão da história da educação brasileira. • Conhecer os principais educadores e suas atitudes frente à educação de cada período histórico.
<p>Políticas educacionais</p>	<p>Princípios filosóficos, culturais, econômicos e sociais da política educacional. Estado, modo de produção e relações de poder. A instituição de reformas e leis educacionais no sistema de ensino. Estudo dos problemas ligados à estrutura da Educação Básica com ênfase nos aspectos legais, estruturais e técnico-administrativos em sua evolução histórica nas instâncias federal, municipal e estadual do sistema de ensino brasileiro. Implicações pedagógicas da política educacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar historicamente, a estrutura e o funcionamento da educação a partir dos projetos, programas e leis Federal e do Estado do Paraná, considerando os pressupostos teóricos e filosóficos que a fundamenta, bem como os contextos político, econômico, social, cultural e ideológico que a determina. • Compreender os fundamentos teóricos e filosóficos das políticas educacionais brasileiras relacionando a realidade da escola e à prática social atual dos homens. • Instrumentalizar, com conteúdos de políticas educacionais, os alunos em processo de formação do pedagogo para que se comprometam com práticas educativas concretas.
<p>Psicologia da educação II</p>	<p>Conceitos básicos das grandes linhas do pensamento psicológico, articulando-as com suas matrizes epistemológicas, fornecendo respaldo teórico-metodológico para compreensão do processo de ensino e aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar a Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem num contexto de interação entre fatores individuais, físicos, sociais e culturais como impulsionadores e criadores de características e processos psicológicos humanos. • Fornecer subsídios teórico-práticos para compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

<p>Organização do trabalho pedagógico</p>	<p>Estudo das concepções que fundamentam as ciências da educação, os métodos, a inter-relação do pedagogo na escola e as suas especificidades, considerando a identidade e a profissionalização do pedagogo nos diversos contextos históricos. Análise dos debates que enfatizam a pedagogia e a didática como campo de investigação da identidade do pedagogo. Busca dos pressupostos teóricos que fundamentam o cotidiano da escola, suas implicações na organização do trabalho administrativo/pedagógico e suas relações com o processo de desenvolvimento e de participação social, vinculado a prática do pedagogo em espaços escolares e não escolares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar historicamente os pressupostos filosóficos que fundamentam a formação do pedagogo; • Compreender as concepções e os princípios nos quais estão essentados os cursos de pedagogia, verificando os alcances e limites de trabalho para que possa exercer o papel de pedagogo numa perspectiva transformadora; • Explorar os fatores sociais, culturais, políticos e econômicos que interferem na formação das concepções e métodos do pedagogo; • Estudar os princípios e características da gestão da escola, da função do pedagogo em espaços escolares e não escolares na dimensão teórico-metodológica.
<p>Sociologia e antropologia da educação</p>	<p>Estudos dos diferentes fenômenos sociais e suas relações com a educação, com ênfase especial nos sistemas sociais, crenças, movimentos sociais, étnicos e educação e sociedade capitalista. A ação social e cidadania e suas implicações no processo de transformação social. Abordagem do ponto de vista sócio-antropológico da educação e da escola, das práticas pedagógicas e dos componentes curriculares no contexto das relações sociais mais amplas. Reflexão e articulação entre educação, sociedade, movimentos sociais e cidadania, enfocando a sexualidade, as drogas e a violência em suas diversas manifestações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar que os estudantes se tornem aptos a identificar os problemas sócio-antropológico-culturais com postura ética, investigativa e propositiva de maneira a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnicas, culturais, religiosas, dentre outras. • Propiciar ao estudante a compreensão da diversidade, levando-o a respeitar as diferenças de natureza étnica e social, de gêneros, de faixas geracionais, classes sociais, religião, opções sexuais, dentre outras. • Desenvolver nos acadêmicos os conhecimentos sobre a realidade sócio-cultural dos educandos da escola básica.
<p>Filosofia da educação</p>	<p>Estudo das correntes filosóficas e seus principais representantes. Implicações na educação ao longo da história.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para a reflexão sobre as abordagens teóricas e metodológicas, identificando a corrente filosófica que embasa as propostas de educação. • Discutir o pensamento filosófico e sua contribuição para a educação. • Propiciar aos acadêmicos a compreensão da diversidade das correntes filosóficas, bem como a realidade na qual cada um delas se origina e se desenvolve e a proposta de sociedade a qual cada uma se vincula.

Fundamentos teórico-metodológicos da educação infantil	Análise dos fundamentos políticos, econômicos e sociais da Educação Infantil. Concepções de Infância a partir do enfoque interdisciplinar, considerando as bases histórica, biológica, antropológica e sociológica.. Pressupostos da Educação Infantil: concepções, objetos e sua articulação com o Ensino Fundamental. Proposta pedagógica para Educação Infantil.	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar ao acadêmico ferramentas teóricas e práticas para análise dos fundamentos políticos, econômicos e sociais da Educação Infantil; • Contribuir com a formação inicial de educadores para atuar na Educação Infantil; • Estudar os pressupostos pedagógicos da Educação Infantil e sua articulação com o Ensino Fundamental.
---	---	--

Terceiro ano do Curso de Pedagogia

Currículos e programas e avaliação em educação	Abordagem do currículo sobre o conhecimento escolar pelo viés das tendências e desenvolvimento inicial do pensamento curricular brasileiro até os nossos dias. Análise crítica do currículo, função, elaboração e programação do currículo no contexto escolar. Concepções de avaliação. Qualidade e Educação. Avaliação Mediadora. Avaliação dialógica desafios e perspectivas. Processo avaliativos para aplicação em sala de aula e a ideologia de práticas de avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar a compreensão do currículo e avaliação escolar como um campo de estratégias e interesses de dominação, um espaço para colocar em prática políticas educacionais. • Funcionam outrossim, contraditoriamente, como um dos melhores terrenos para propor mudanças que possam contribuir para a transformação educacional e social. • Conhecer métodos e técnicas de avaliação do rendimento escolar. Dados Estatísticos sobre a evasão e repetência.
Estágio Supervisionado	O estágio curricular supervisionado de ensino caracteriza-se pela vivência e análise crítica dos processos educativos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, comprometidos com o Projeto Político Pedagógico. Participação na tomada de decisões dos componentes e relações didático-pedagógica e principalmente na avaliação mediadores da aprendizagem e sua superação como um instrumento classificatório. Observação crítica com acompanhamento dos professores do ano em curso, e principalmente do orientador de estágio para que haja uma reflexão mais de perto sobre a prática vivenciada.	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e vivenciar criticamente processos educativos na educação infantil, no Ensino Fundamental e no ensino médio; • Participar no planejamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem, na prática da docência e gestão educacional. • Elaborar trabalho de conclusão do estágio, fundamentados teoricamente a partir da vivência das práticas pedagógicas.
Fundamentos teórico-metodológicos no ensino da matemática e ciências	Fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas de matemática e ciências das séries iniciais do ensino fundamental numa perspectiva histórica com a percepção de que a Ciência é falível e intencional, com limites e possibilidades e diretamente vinculadas às práticas sociais.	<ul style="list-style-type: none"> • Subsidiar o futuro professor e pedagogo da escola básica com fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Ciências e Matemática por meio de concepções que possibilitem: a compreensão contextualizada e significativa dos conteúdos relacionados á tecnologia e à sociedade; a vivência de atividades investigativas. Compreender o papel da Ciência no desenvolvimento da sociedade e a importância de uma concepção científica de mundo.

Organização do trabalho pedagógico II	A escola e a educação a partir da compreensão das transformações do processo de produção. A organização sócio-econômica, sua administração e seus impactos sobre a educação e a escola. A especificidade da gestão escolar frente à administração em geral e a administração capitalista e a potencialidade da democratização da gestão da escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as concepções que fundamentam a gestão escolar a partir da análise histórico-crítica da estrutura da sociedade brasileira. Analisar as principais pesquisas realizadas e as novas tendências na gestão escolar. Avaliar a importância da Gestão Democrática na Escola. • Analisar o papel do Pedagogo no contexto da gestão democrática.
Fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização e Língua Portuguesa	Concepção teórico-metodológica da linguagem. A linguagem e sua produção no processo histórico-social. A pré-história da linguagem escrita (Vygotsky). A fala organizadora do pensamento e da consciência. A função social da escrita. A produção e a reestruturação de textos. A avaliação e suas aplicações no ler-escrever. Literatura e leitura: concepções teórico-metodológicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Subsidiar o professor na atuação como docentes e pedagogos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Orientação de estágio e trabalho de conclusão anual (TCA)	A orientação de estágio se constitui um momento de análise tanto docente como discente dos processos educativos que ocorrem na escola, momento de reflexão e encaminhamento de ações no espaço organizacional da escola como forma de garantir a formação de um educador pesquisador de sua própria prática e dos espaços onde está inserido a instituição educacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar grupos de estudos e seminários sobre a prática educativa; • Orientar a elaboração de projetos de pesquisa e intervenção nas áreas de gestão e docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio; • Propiciar a sistematização do trabalho de conclusão do ano letivo para socialização dos resultados alcançados durante os estágios.

Quarto ano do Curso de Pedagogia

Educação de Jovens e Adultos	A educação de jovens e adultos, os movimentos sociais populares e os paradigmas que dão sustentação à gestão de políticas públicas em educação. O movimento operário, o movimento pela terra, educação popular e educação pública. A educação para a cidadania. A alfabetização de jovens e adultos como contextualizadora do movimento histórico na concepção da palavra mundo. Metodologias alternativas de alfabetização de jovens e adultos.	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar a compreensão de que a educação de jovens e adultos deve ser contextualizada com os movimentos populares numa concepção freireana da leitura de mundo. • Estudar como se processa a aprendizagem do adulto sem escolarização ou pouco escolarizado.
Planejamento, estatística e avaliação institucional	Planejamento Participativo como estratégia de ação democrática na escola. Elaboração participativa do Projeto Político Pedagógico da escola. Concepções de avaliação Institucional. Utilização dos conhecimentos estatísticos na prática pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunizar conhecimentos sobre Planejamento Participativo, Projeto Político Pedagógico, Avaliação Institucional e demonstrar a utilização de métodos estatísticos aplicados às situações escolares de levantamento e interpretação de dados quantitativos e qualitativos.

<p>Planejamento e organização do trabalho de conclusão de curso (TCC)</p>	<p>Concebendo a ciência como prática social do conhecimento reconhece-se a necessidade de produção de conhecimentos que ultrapassem relatos de práticas destituídas de referencial teórico. Opta-se pela elaboração de uma pesquisa, sistematização e socialização, em forma de monografia, dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo de formação acadêmica. Defesa pública da monografia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto de pesquisa que contemple um dos estágios desenvolvidos ao longo do curso e sobre o qual o acadêmico tenha interesse em aprofundar o conhecimento. • Propiciar a sistematização de um projeto de pesquisa por meio da elaboração e socialização de um trabalho de conclusão de curso.
<p>Fundamentos teórico-metodológicos no ensino de História e Geografia</p>	<p>Submetido a uma concepção crítica de educação, o estudo da História e Geografia observará uma abordagem que leve em conta as transformações histórico-políticas que modificaram as relações espaciais, as dimensões econômicas, sócio-ambientais, culturais, políticas. Trata-se de uma concepção que não admite verdades prontas e definitivas e a dicotomia homem-sociedade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar a aquisição de uma base teórico-metodológica que assegure ao professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental fundamentos necessários, sobre a sociedade em suas dimensões: natural, cultural, política, econômica, sócio-ambiental, permeadas pela história. Fundamentar a prática docente nas áreas de História e Geografia e fornecer subsídios prático-metodológicos.
<p>Fundamentos teórico-metodológico no ensino da Arte e Educação Física</p>	<p>Fundamentos teórico-metodológicos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas disciplinas de Artes e Educação Física. Busca superar as concepções fundadas nas lógicas instrumental, anátomo-funcional e esportivizada de Educação Física, sobretudo do modelo positivista. Na Arte busca superar também a visão positivista e de fragmentação do homem e entendê-la como linguagem ligada a cultura, história e política, tão importante quanto a Ciência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar ao futuro professor e pedagogo da escola básica conhecimentos teórico-práticos nas áreas de Artes e Educação Física numa perspectiva crítica de compreensão dessas linguagens como maneiras de expressão de um povo, inseridas num contexto social, político, cultural e histórico.
<p>Orientação de estágio e trabalho de conclusão de curso (TCC)</p>	<p>A orientação do estágio se constitui como um momento de reflexão docente e discente da problemática encontrada nas instituições escolares e não escolares, momento dialético entre teoria e prática, viabilizando a construção de conhecimentos baseado na análise da experiência. Opta-se pela elaboração de uma pesquisa e intervenção na realidade observada, sistematização e socialização, em forma de monografia, dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo de formação acadêmica. Defesa pública da monografia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar espaços escolares e não escolares onde necessita-se de intervenção educativa e posterior elaboração do projeto de ação. • Orientar a elaboração de projetos de pesquisa e intervenção nas áreas de gestão e docência nos Anos Iniciais (nas terceiras e quartas séries) do Ensino Fundamental das matérias pedagógicas de Arte, Educação Física, História e Geografia, na Educação de Jovens e Adultos e nos espaços de Educação não-escolar • Propiciar a sistematização do trabalho de conclusão de curso para socialização dos resultados alcançados durante os estágios.

Estágio curricular II	Reflexão e ação sobre o espaço organizacional da escola, garantindo em nível de formação pedagógica interdisciplinar a ação docente nas Classes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Não-escolar bem como atuação na Gestão escolar nas funções próprias do Pedagogo.	<ul style="list-style-type: none">• São objetivos do estágio, permitir o desenvolvimento de habilidades teórico-metodológicas-científicas, visando uma melhor qualificação do futuro profissional.• Propiciar condições para aquisição de maiores conhecimentos e experiências no campo profissional.• Subsidiar os colegiados de curso com informações que permitam adequações e reformulações curriculares, quando necessárias.• Promover a integração entre a Faculdade e a comunidade.
------------------------------	---	---

FICHA CATALOGRÁFICA