

UNINOVE



Universidade Nove de Julho

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E FORMAÇÃO
HUMANA (LIPEFH)**

**CURRÍCULO E COMPLEXIDADE:
Marcas Multirreferenciais**

RITA MARGARETH COSTA PASSOS

SÃO PAULO

2017

RITA MARGARETH COSTA PASSOS

**CURRÍCULO E COMPLEXIDADE:
Marcas Multirreferenciais**

Tese apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida

SÃO PAULO

2017

Passos, Rita Margareth Costa.

Currículo e complexidade: marcas multirreferenciais. / Rita Margareth Costa Passos. 2017.

250 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Cleide Rita Silvério de Almeida.

1. Educação. 2. Currículo. 3. Pensamento complexo. 4. Multirreferencialidade. 5. Pedagogia

I. Almeida, Cleide Rita Silvério de. II. Título

CDU 37

Currículo e Complexidade: marcas multirreferenciais

Tese apresentada à Universidade Nove de Julho, junto
ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação,
para obtenção do título de Doutor em Educação pela
banca examinadora formada por,

Orientador: Prof. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida (UNINOVE)

Examinador I: Prof. Dra. Maria Margarida Cavalcanti Limena (PUC-SP)

Examinador II: Prof. Dra. Maximina Maria Freire (PUC-SP)

Examinador III: Prof. Dra. Elaine Teresinha dal Mas Dias (UNINOVE)

Examinador IV: Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino (UNINOVE)

Suplente: Prof. Lúcia Helena Vitalli Rangel (PUC-SP)

Suplente: Marcos Antônio Lorieri (UNINOVE)

Doutorando(a) Rita Margareth Costa Passos

Aprovado(a) em 21/02/2017

*À D. Vavá, minha mãe querida (in memoriam),
por ter me ensinado a desejar o saber!*

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Deus de Deus, Luz da Luz, Deus Verdadeiro de Deus Verdadeiro, presente e amado no mais íntimo de mim mesma.

AGRADECIMENTO

À minha mãe querida, que lutou para educar seus filhos e a ajudá-los a se tornarem homens e mulheres solidários, comprometidos com a causa social.

Aos meus irmãos, irmãs, sobrinhos, sobrinhas, primos e primas pela ininterrupta sustentação amorosa e cuidadosa ao longo da minha caminhada.

Às Filhas do Coração de Maria, especialmente a Joanita Bessa da Paixão, Ivanildes Divina do Carmo e Rosaura Maria Pinto, pela confiança e respeito.

À minha querida Cleide Rita Silvério de Almeida, mulher acolhedora, de alma delicada, sensível à necessidade do outro, segura e competente na orientação dos trabalhos.

Aos professores e professoras do PPGE da UNINOVE, especialmente Elaine Maria Dal Mas Dias, Antônio Marcos Lorieri e Antônio Joaquim Severino pela competência e seriedade na condução dos trabalhos.

Aos colegas da turma do Morin Ana Carolina Robles, Talita Pereira da Silva, Yonara Camurça, Priscila Cassanti, Francisco Villanova, Hélyvio Nogueira, Karla Euletéria de Lima e Jefferson Santana, presenças amigas.

A Cristiane de Marco Soares e Alex Jonatan da Silva Teixeira da secretaria do PPGE da UNINOVE, pela disponibilidade e ajuda.

Aos profissionais da Faculdade Social da Bahia, especialmente Mônica Celestino e Maria Ornélia Marques, pela competência e amparo nos trabalhos.

A Adriana Telles, pela disponibilidade e competente trabalho de revisão da minha tese.

A Tácio Vasconcelos Moreira, que deu leveza e beleza ao trabalho com a sua arte.

A todos e todas que contribuíram direta e indiretamente na realização desse sonho.

É quando sou ativo que tenho a experiência de ser sujeito daquilo que sou e daquilo que faço.

(Henri Atlan)

A liberdade é, assim, o atributo ou a propriedade de um sujeito que pode ser causa de si.... Ser livre é não estar afetado, não estar determinado, ter o poder de determinar-se a si próprio, ter o poder de autodeterminar-se independentemente de qualquer fatalidade e de qualquer vontade que não seja a própria, impor-se a si mesmo como causa (desejada) diante da causalidade exterior (sofrida), impor a própria vontade (livre) frente às outras vontades; em suma: ser dono de si mesmo, ser o próprio dono, ser propriamente dono ou, simplesmente, ser propriamente.

(Jorge Larrosa)

Tanto nas ciências naturais como nas ciências humanas, o conhecimento mergulha na ideologia, com ortodoxias, alegações gratuitas e rejeições cruéis logo que marginais e desviantes se exprimem. Ao mesmo tempo, o espírito disciplinar leva a uma compartimentalização da inteligência. Acredita-se que a fronteira disciplinar é uma fronteira na realidade, que só é real tudo que se deixa formalizar ou modelar pelos instrumentos lógico-matemáticos, cortam-se as cabeças, os sexos e os membros a faca, rejeita-se como dejetos, imundície, o que é manifestação da vida.

(Edgar Morin)

RESUMO

A investigação, de natureza qualitativa, fundamentada nos estudos sobre a complexidade, especialmente nos conceitos de Pensamento Complexo e na Multirreferencialidade de Edgar Morin e Jacques Ardoino, respectivamente, e referenciada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia – licenciatura*, apresenta como objeto o currículo dos cursos de Pedagogia de duas instituições de ensino superior comunitárias, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Católica do Salvador (UCSAL), de São Paulo e Bahia; e tem por objetivo explicitar as marcas da multirreferencialidade presentes nos projetos pedagógicos e nas práticas dos professores. Para tanto, foram levantadas informações sobre a temática proposta e o campo de estudos em acervos de bibliotecas e em documentos impressos e digitais das instituições pesquisadas; e colhidos oito depoimentos de docentes, em entrevistas semiestruturadas no ambiente de trabalho dos profissionais. A partir da interpretação hermenêutica e de suas prerrogativas, realizou-se a análise das informações coletadas, considerando como marcas os elementos da multirreferencialidade – a pluralidade, a heterogeneidade, a autorização, a *negatividade*, a implicação e a alteração, dentre outros revelados nos textos. Na análise hermenêutica, constatou-se que os projetos pedagógicos e as práticas docentes atendem às determinações legais; apresentam uma configuração curricular marcada pela pluralidade dos conhecimentos teórico-práticos e pela heterogeneidade dos grupos acadêmicos; e asseguram espaço para que os sujeitos autores do currículo – professores e estudantes – possam se desenvolver em um processo contínuo de diálogo, autorização, negação, implicação e alteração. Os resultados da pesquisa poderão contribuir com a ampliação dos estudos da complexidade no campo da educação e o aprofundamento sobre o currículo multirreferencial, bem como favorecer reflexões sobre as práticas educativas realizadas no âmbito do ensino superior.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Pensamento Complexo. Multirreferencialidade. Pedagogia.

ABSTRACT

The investigation, of a qualitative nature, based upon the study of complexity, especially by means of Edgar Morin's Complex Thought and Edgar Morin's and Jacques Ardoino's Multireferentiality, respectively and stimulated by the Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) [National Curriculum Guidelines] for the Pedagogy courses – undergraduate degree – presents the curriculum of the Pedagogy courses of two communitarian institutions, PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica – SP [Pontifical Catholic University - São Paulo] and UCSAL-BA – Universidade Católica de Salvador-BA – [Catholic University of Salvador-Bahia] as the object of investigation, with the objective to elucidate the marks of multireferentiality which are present in the projects and practices of the professors of these courses. Therefore we collected information about the proposed thematic framework and about the field of investigation in the research collection, in the documents and on the sites of the institutions which were the research object. We also collected the professors' testimonies by means of the application of semi-structured interviews, which were conducted with a total number of eight professors in their working environment. Using the hermeneutic interpretation and its prerogatives, we carried out the data analysis by considering the elements of multireferentiality as marks: plurality, heterogeneity, authorisation, *negatricity*, implication and alteration, among other marks revealed in the texts. In the hermeneutic analysis, we ascertained that the projects and practices of the professors of the pedagogy courses of PUC-SP and UCSAL-BA attend the legal determinations by presenting a curriculum configuration which is marked by the plurality of the theoretic and practical knowledge, by the heterogeneity of the school groups and that they assure space so that the subjects-authors of the curriculum, the professors and the students, can develop themselves in a continuous process of dialogue, authorisation, negation, implication and alteration. The results of the research will contribute to the broadening of the study of complexity in the field of education, to the deepening of the multi-referential curriculum, as well as they will be able to favour reflections on the educational practices carried out in the framework of higher education.

Keywords: Education. Curriculum. Complex Thought. Multireferentiality. Pedagogy.

RÉSUMÉ

L'investigation, de nature qualificative, fondée sur les études de la complexité, spécialement au moyen de la Pensée complexe et de la multiréférencialité d'Edgar Morin et de Jacques Ardoino, respectivement et stimulée par les Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) [Directives nationales des programmes d'études] pour les cours de Pédagogie - licence -, présente comme objet d'investigation le programme des cours de pédagogie de deux institutions communautaires: PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica – SP [Université Pontificale Catholique – São Paulo] et UCSAL-BA – Universidade Católica de Salvador-BA [Université Catholique de Salvador – Bahia], dans le but d'explicitier les marques de la multiréférencialité présentes dans les projets et dans les pratiques des professeurs de ces cours. Pour ce faire, nous avons recueilli des informations sur la thématique proposée et sur le champ de l'investigation dans les fonds de la recherche, dans les documents et sur les sites des institutions qui ont fait l'objet de la recherche. Nous avons aussi procédé à la collecte des témoignages des professeurs moyennant l'application d'entrevues semi-structurées, réalisées avec un nombre total de huit professeurs dans le cadre de leur travail. Utilisant l'interprétation herméneutique et ses prérogatives, nous avons réalisé l'analyse des données en considérant comme marques les éléments de la multiréférencialité: la pluralité, l'hétérogénéité, l'autorisation, la *negatividade*, l'implication et l'altération, entre autres marques révélées dans les textes. Dans l'analyse herméneutique, nous avons constaté que les projets et les pratiques des professeurs des cours de Pédagogie de la PUC-SP et de l'UCSAL-BA répondent aux déterminations légales en présentant une configuration de programmes d'études qui est marquée par la pluralité des connaissances théorico-pratiques, par l'hétérogénéité des groupes scolaires et qui assure un espace pour que les sujets-auteurs du programme d'études, les professeurs et les étudiants, puissent se développer dans un processus continu de dialogue, d'autorisation, de négation, d'implication et d'altération. Les résultats de la recherche contribueront à l'expansion des études de la complexité dans le champ de l'éducation, à l'approfondissement du programme multiréférenciel, de même qu'ils pourront favoriser des réflexions sur les pratiques éducatives réalisées dans le cadre de l'enseignement supérieur.

Mots-clés: Éducation. Programme d'études. Pensée complexe. Multiréférencialité. Pédagogie.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professores Investigados	59
Quadro 2 – Professores Investigados e Disciplinas	59
Quadro 3 – Competências e Habilidades dos Egres- sos da PUC-SP.....	67
Quadro 4 – Competências e Habilidades da UCSAL ..	67

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CFE	Conselho Federal de Educação
CP	Conselho Pleno
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CST	Curso Superior de Tecnologia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPCs	Projetos Pedagógicos de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PFTHC	Problemas Filosóficos, Teológicos do Homem Contemporâneo
Scielo	Scientific Eletronic Library Online
UCSAL	Universidade Católica do Salvador

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PERSCRUTANDO A COMPLEXIDADE.....	21
2.1 EPISTEMOLOGIA COMPLEXA	22
2.2 ANTROPOLOGIA COMPLEXA.....	30
3 PERSPECTIVAS CURRICULARES	34
3.1 CURRÍCULO E PENSAMENTO COMPLEXO	35
3.2 CURRÍCULO MULTIRREFERENCIAL.....	41
4 DETALHANDO A METODOLOGIA.....	48
4.1 A HERMENÊUTICA	49
4.1.1 A Linguagem.....	51
4.1.2 A Tradição.....	53
4.1.3 A Historicidade	53
4.1.4 A Fusão de Horizontes.....	54
4.1.5 O Princípio do Distanciamento	55
5 UM OLHAR SOBRE O CAMPO DA PESQUISA.....	62
5.1. CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL	63
5.2 CONFIGURAÇÃO PEDAGÓGICA	65
5.2.1. Perfil do Egresso.....	66
5.2.2 Reformulação do PPC.....	69
5.2.3 Articulação entre as Disciplinas	73
5.2.4 Análise Plural dos Conhecimentos Teórico-Práticos	75
5.2.5 Flexibilização Curricular	77
5.2.6 Participação dos Estudantes nas Práticas Curriculares	79
5.2.7 Alteração do Currículo.....	80
6 EXPLICITANDO LEITURAS HETEROGÊNEAS.....	81
6.1 PERFIL DO INGRESSANTE	83
6.2 REFORMULAÇÃO DO PPC	86
6.3 ARTICULAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS.....	89
6.4 ANÁLISE PLURAL DOS CONHECIMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS	94
6.5 PRÁTICAS CURRICULARES PLURAIS.....	97
6.6 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	103
6.7 PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NAS PRÁTICAS CURRICULARES.....	105

6.8 ALTERAÇÃO DO CURRÍCULO	108
6.9 PERFIL DO EGRESSO.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	121
APÊNDICE B - DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA PUC-SP E UCSAL-BA.....	123
APÊNDICE C - QUESTÕES PROPOSTAS AOS ESTUDANTES DA UCSAL	203
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DOCENTE UCSAL	206
ANEXO A - MATRIZ CURRICULAR DA UCSAL.....	206
ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR DA PUC-SP	212
ANEXO C - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, LICENCIATURA (2006)	216
ANEXO D - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR (LICENCIATURA, FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, SEGUNDA LICENCIATURA) E FORMAÇÃO CONTINUADA (2015)	225

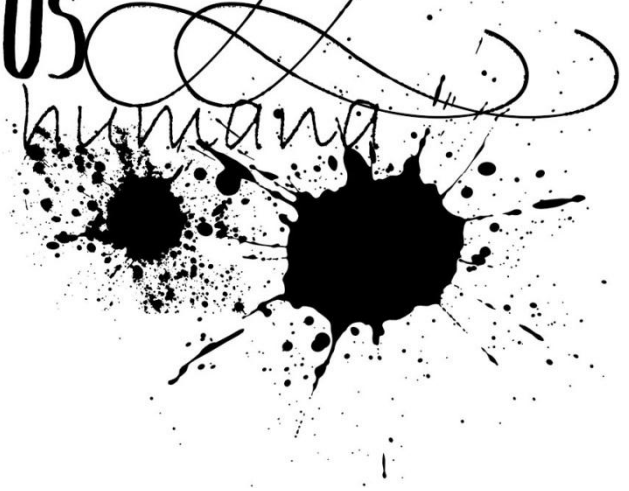
• formação de professores
negatividade Alteração
MULTIRREFERENCIALIDADE pluralidade

Educação
Currículo AUTONOMIA
complexidade

AUTORIZAÇÃO Heterogeneidade
Implicação Pedagogia

HOMO COMPLEXUS

condição humana



1 INTRODUÇÃO

Os estudos desenvolvidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outros órgãos internacionais evidenciam a busca de maior compreensão da condição humana, com fins de uma formação mais coerente, capaz de estimular o ser humano nas suas diferentes dimensões: cognitiva, afetiva, social, espiritual, técnica, estética, planetária.... Decorrem desses estudos sistematizações que complementam o referencial teórico do campo da complexidade. Esse referencial tem influenciado as propostas curriculares de diversos países e estabelecido mudanças significativas na educação mundial.

Assim, a vasta literatura produzida sobre a complexidade e as reflexões tecidas por diversas instituições de ensino superior, de maneira especial pela linha de pesquisa *Educação, Filosofia e Formação Humana* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), revelam a importância da temática e sua influência nas discussões das diferentes áreas de conhecimento, ao tempo em que indicam a necessidade de maior evidência prática dessas discussões. É nesse contexto que emerge esta proposta de investigação, buscando perceber a fluência das discussões desenvolvidas por teóricos da educação na academia e os impactos nos contextos das práticas educativas.

A proposta deste estudo versa sobre a formação humana na perspectiva complexa e estabelece como objeto de pesquisa o currículo do curso de Pedagogia de duas instituições de ensino. Ela decorre da investigação realizada no mestrado, na qual, a partir das sistematizações sobre o pensamento complexo desenvolvidas por Edgar Morin, buscamos identificar, por meio de estudo bibliográfico, os antagonismos e complementaridades presentes nas teorizações curriculares. A descoberta de que as diferentes teorias se contrapõem e, ao mesmo tempo, se complementam, colocou-nos diante de uma nova perspectiva curricular respaldada no pensamento complexo, ora denominada currículo complexo. Este estudo partiu, portanto, da concepção de currículo como conhecimento e experiências que potencializam a formação, impulsionados pelos múltiplos, dinâmicos, divergentes e complementares elementos que envolvem o ato educativo. Importante destacar que tal concepção contesta a proposta linear/descritiva de currículo e sinaliza a dinâmica de alteração dos processos educativos, o que situa a emergente e contínua necessidade de compre-

ensão/explicitação das práticas curriculares construídas pelos professores, sujeitos produtores do currículo¹, nos diferentes contextos de educação formal, especialmente dos cursos de Pedagogia.

Vale salientar o alerta de Morin, em suas produções sobre o pensamento complexo e educação, sobre a necessidade de se estabelecer uma nova ordem de pensamento que articula, integra e considera a realidade múltipla que envolve o fenômeno educativo, estabelecendo condição de comunicabilidade entre os saberes. O autor faz críticas contundentes ao modelo de educação que distancia, fragmenta os saberes e limita a condição de formação do sujeito, *homo complexus*. Segundo sua análise, tal proposta não vislumbra a formação para a condição humana.

Ainda no contexto das sistematizações complexas, destacamos também a formulação de Humberto Maturana e Francisco Varela (2001, p.52) sobre a organização *autopoietica*, segundo a qual o homem (ser vivo) é capaz de se autoproduzir de modo contínuo. Essa compreensão foi sabiamente transportada ao campo do currículo por pensadores de algumas universidades brasileiras, quando afirmaram que os currículos “se autoproduzem”, e se constituem como “espaço vivo de construção de conhecimento, resultante do pensamento, das experiências, dos sujeitos e das suas interações de natureza histórica, social e biológica” (MACEDO, 2007a, p.76). Assim, os sujeitos que produzem o currículo e são por ele formados – professores, alunos e demais educadores – são marcados por cosmovisões e experiências próprias que, na interação com o outro, alteram e se deixam alterar, criando novas cosmovisões e experiências que não anulam as anteriores, mas as dinamizam e potencializam.

Aqui identificamos um elemento a ser considerado, quando entendemos que o desenvolvimento do humano é complexo e dinâmico, naturalmente capaz de se constituir, alterando e ultrapassando as barreiras das imposições dos currículos lineares/prescritivos. Essa análise, portanto, não deve subjugar a força dos condicionamentos formativos externos, mas confirmar nossa crença de que existem tensionamentos no interior das instituições e de que as discussões tecidas pelos pensadores da complexidade podem ser evidenciadas nas práticas educativas. Mais importante ainda, consideramos que a evidência dessa realidade pode favorecer a compreen-

¹ A compreensão que apresentamos de currículo – como conhecimentos e experiências tecidas no interior da instituição de ensino – considera os processos dinâmicos de construção das práticas pedagógicas que compreendem todos os sujeitos, a saber, professores, alunos, diretores, coordenadores e demais profissionais envolvidos no processo.

são dos sujeitos da educação e auxiliar na construção de propostas curriculares mais coerentes com a formação para a condição humana.

Consideramos pertinente ressaltar, para fundamentar a proposta de formação humana na perspectiva curricular complexa, o pressuposto de Wilhelm Dilthey (1965) de que “toda a pedagogia – seja ela uma teoria ou uma prática – traz consigo implícita ou explicitamente uma ideia de homem, uma imagem do que é o homem”, acentuando a necessidade da compreensão antropológica do pensamento complexo. Morin denomina o ser humano como *homo complexus*, que significa um ser de natureza complexa. O entendimento de “complexo” pressupõe a consideração dos elementos que constituem o humano – um ser que é ao mesmo tempo biofísico, psíquico, social, racional, técnico, espiritual, estético... Em sua análise antropológica, Morin (2006) define o ser humano como *sapiens* e *demens*, isto é, homem da razão, da ciência, da técnica e homem do delírio, das paixões... Assim, a proposta curricular do *homo complexus* não pode prescindir de contemplar nenhuma dessas dimensões.

Avançando em termos da proposta de formação humana na perspectiva complexa, podemos afirmar que as práticas curriculares exigem uma leitura ampla ou, no dizer de Jacques Ardoino (1998), multirreferencial, que permita a consideração das diferentes referências que envolvem o fenômeno educativo e favoreça ao *homo complexus* desenvolver-se mais amplamente. Ela acentua o protagonismo dos sujeitos da formação, ao contemplar sua ação frente aos estímulos emitidos, seja pelos conhecimentos propostos, seja pela ação dos outros sujeitos, seja pela ação dos agentes externos à escola.

Importante destacar a compreensão do currículo complexo como campo vasto de conhecimento constituído por diferentes, divergentes e complementares perspectivas teóricas. Para além de um campo de conhecimento, o currículo complexo é também entendido como prática formativa que contempla a diversidade, constitui-se no cotidiano e se altera mediante as interações recíprocas dos sujeitos. Podemos ainda afirmar que o currículo complexo é a experiência de formação vivida pelo sujeito e sua ação política tecida no contexto do estabelecimento escolar. Essa concepção nos remete à escolha da perspectiva multirreferencial por propor uma leitura plural, heterogênea dos fenômenos educativos, lançar-se na análise das experiências práticas tecidas no interior da escola, considerar o sujeito como coautor da formação e sua intervenção política e por estar inserida no contexto da complexidade.

Assim, o currículo complexo é aqui entendido como *multirreferencial*.

Ao longo das duas últimas décadas, muitos estudos têm sido realizados sobre a abordagem multirreferencial nas ciências humanas, mas poucas são as sistematizações sobre o currículo nessa perspectiva em seu viés prático, o que nos impele a buscar compreender se as práticas educativas/curriculares realizadas nas instituições de ensino refletem a perspectiva complexa multirreferencial. De maneira especial, nosso olhar está voltado para os currículos dos cursos de Pedagogia, área de formação profissional daqueles que irão, em tese, atuar no campo educacional como professor, coordenador e até gestor dos processos educativos. Como já afirmamos, as pesquisas que realizamos sobre currículo e multirreferencialidade no ensino superior, especialmente sobre o curso de Pedagogia, mostraram-se escassas. Nas buscas nos acervos digitais de teses e dissertações de órgãos como o Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), onde está instalada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além das realizadas nos sites de revistas científicas como o Scientific Electronic Library Online (SciELO), entre outros, poucas produções foram detectadas sobre o currículo e a multirreferencialidade e nenhum estudo que evidenciasse o viés prático da perspectiva multirreferencial de currículos dos cursos de Pedagogia, muito menos de instituições comunitárias e filantrópicas nacionais. Daí a necessidade de compreender como estão configurados os projetos pedagógicos e as práticas dos professores do curso de Pedagogia de instituições comunitárias, a partir dos depoimentos desses sujeitos, o que poderá nos ajudar a situar essas recentes construções educativas à luz dos estudos da complexidade e, de maneira mais específica, à luz da multirreferencialidade. Isso porque as Diretrizes Curriculares Nacionais² para o Curso de Graduação em Pedagogia/licenciatura publicadas na Resolução do

² O ensino superior no Brasil é regulamentado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) através de seus órgãos colegiados, dentre eles o Conselho Nacional de Educação (CNE) “instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação” (Portal MEC. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14306:cne-historico&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 27/11/2016). Portanto, os cursos de Pedagogia oferecidos pelas instituições de Ensino Superior brasileiras foram regulamentados pelo CNE através das Diretrizes Curriculares Nacionais propostas na Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 e sofreram alteração através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) emitidas pela Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015.

CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, nas quais estão fundamentados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) vigentes, determinam, em seu Art. 2º, que os cursos de Pedagogia

aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos do Ensino Médio³, na modalidade Normal, e em curso de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Daí explicitam a compreensão de docência no § 1º, Art. 2º:

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

Percebe-se claramente que essa concepção de docência já traz explícita a necessidade de articulação entre os conhecimentos e valores a partir do diálogo entre as diferentes visões de mundo, o que não se constitui sem uma leitura plural/heterogênea e a exigência de que o estudante de Pedagogia, no âmbito da sua formação, segundo o Art. 3º dessa mesma Resolução, trabalhe

com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Essa compreensão é ampliada nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, emitida na Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, quando afirma, em § 1º, Art. 2, Cap. I:

³ A educação escolar brasileira, disposta na Lei 9394/96, nos incisos I e II do Art. 21 do Cap. I, é composta pela Educação Básica, constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e pela Educação Superior.

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

E quando estabelece a formação do egresso, no Art. 7º, Cap. III:

O (A) egresso (a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...]

A complexidade e a multirreferencialidade são explicitadas, de maneira mais contundente, nessa última resolução, em seu Art 13, Cap. V:

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

A perspectiva multirreferencial de currículo apontada pelas resoluções supracitadas situa a necessidade deste estudo, uma vez que elas determinam a configuração dos cursos de licenciatura, em especial do Curso de Pedagogia. Importante destacar ainda que a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, é a que fundamenta as novas reformulações curriculares dos cursos de licenciatura das instituições brasileiras.

Diante das determinações legais e compreendendo a importância de maior aprofundamento sobre a perspectiva curricular multirreferencial, este estudo traz um capítulo introdutório, seguido pelos capítulos “Perscrutando a Complexidade”, que

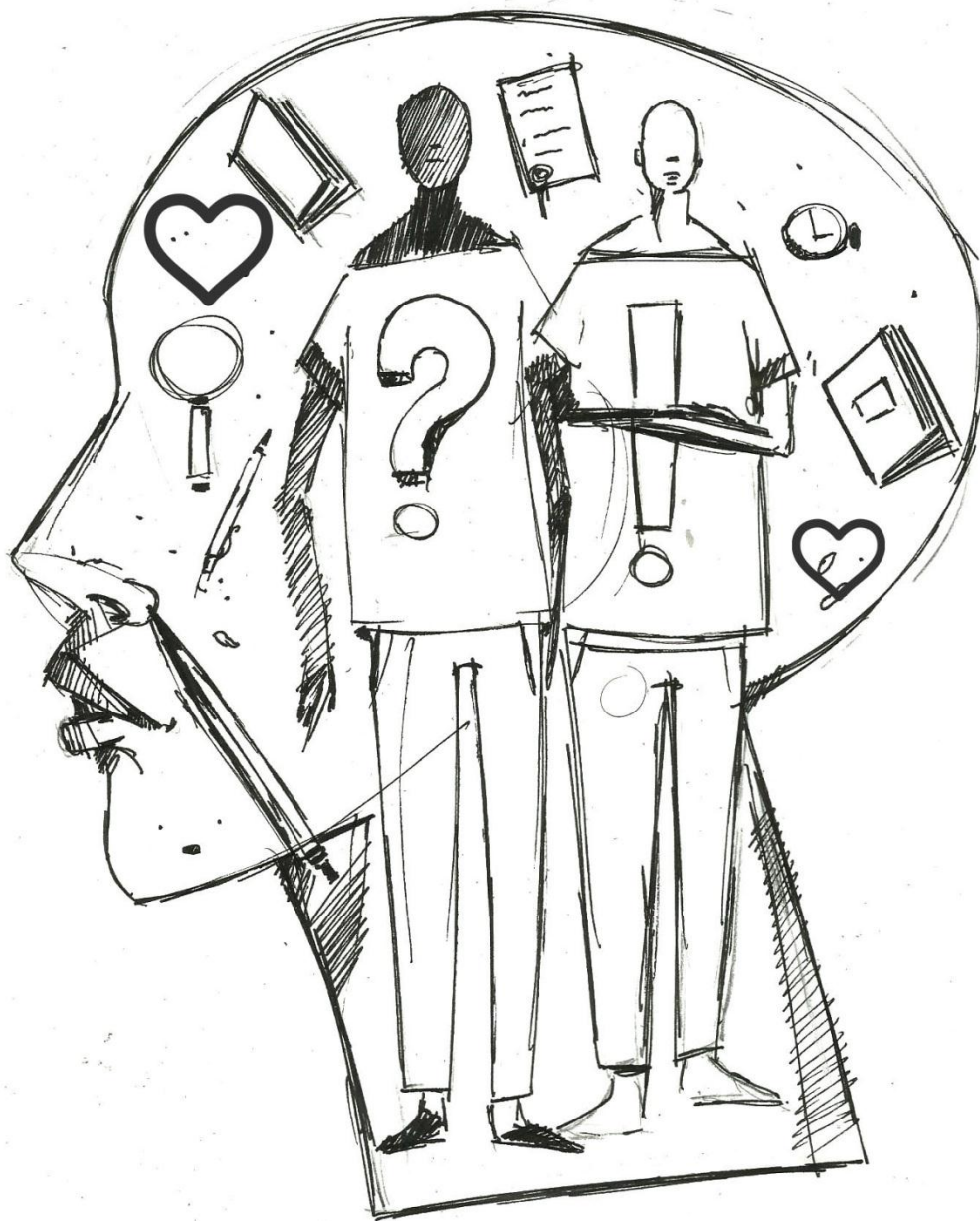
aborda as bases da epistemologia e antropologia complexas; “Perspectivas Curriculares”, que propõe a compreensão de currículo sob a ótica do pensamento complexo e multirreferencial; “Detalhando a Metodologia”, que apresenta o percurso metodológico da pesquisa; “Um olhar sobre o Campo da Pesquisa”, que situa as duas instituições investigadas, bem como suas propostas formativas; “Explicitando Leituras Heterogêneas”, que abre espaço para a evidência das vozes docentes e para a análise hermenêutica dos seus depoimentos; e das Considerações Finais. Tudo isso para fundamentar a pesquisa, que tem como objetivo explicitar as marcas da multirreferencialidade nos projetos pedagógicos e nas práticas dos professores do curso de Pedagogia da PUC-SP e UCSAL-BA, destacando alguns dos principais elementos do pensamento multirreferencial defendidos por Ardoino (1998): a pluralidade, a heterogeneidade, a autorização, a *negatricidade*, a implicação e a alteração.

Para tanto, a proposta de investigação apresentada, de natureza qualitativa, utilizou a pesquisa de campo e a hermenêutica. Escolhemos como *locus* da pesquisa duas instituições comunitárias e filantrópicas de ensino superior, uma de Salvador/BA e outra de São Paulo/SP, com intuito de analisar os depoimentos de professores de instituições de estados diferentes, para melhor compreender como o currículo multirreferencial se expressa nesses contextos e, ainda, pela possibilidade de ampliar a percepção das práticas educativas complexas em cenários educativos distintos, sendo importante ressaltar que a pesquisa não tem caráter comparativo. Essa escolha decorreu da percepção de que, independentemente do contexto sociocultural, os currículos, por serem produto da inteligibilidade humana, são constitutivamente complexos. Melhor dizendo, ela se fundamenta na hipótese de que *sendo a formação humana de natureza complexa, os currículos, enquanto práticas formativas, apresentam marcas da complexidade*. Desse modo, essa investigação abre espaço para a escuta e a análise das vozes docentes, na tentativa de compreender/responder à indagação: os projetos pedagógicos e as práticas dos professores do curso de Pedagogia da PUC-SP e UCSAL-BA apresentam marcas da multirreferencialidade?

Para a coleta de dados, utilizamos as entrevistas semiestruturadas. Para a análise, recorreremos à interpretação hermenêutica. Os sujeitos da pesquisa foram oito professores do curso de Pedagogia de instituições comunitárias e filantrópicas de Salvador e São Paulo.

A proposta de pesquisa teve, então, pretensões de colaborar com as discus-

sões sobre o currículo no ensino superior, à luz da complexidade. De maneira bem específica, nossa intenção é explicitar as marcas da multirreferencialidade nos projetos pedagógicos e nas práticas dos professores do curso de Pedagogia de duas instituições comunitárias, a partir dos depoimentos desses professores. Isso porque entendemos que, sendo a formação humana de natureza complexa, toda prática formativa/curricular traz subjacente as marcas da complexidade. Tomamos esse pressuposto para estabelecer uma perspectiva de investigação que *faça eco* às vozes dos sujeitos produtores do currículo, os professores, no entendimento dos seus contextos e das evidências das dinâmicas curriculares complexas que se constroem no interior das instituições de ensino superior.



2 PERSCRUTANDO A COMPLEXIDADE

A reflexão empreendida neste capítulo visa a uma maior compreensão das bases da complexidade, na tentativa de maior apropriação do objeto investigado. Dentro dos estudos complexos perscrutaremos, sob a ótica de Edgar Morin e Jacques Ardoino, a base epistemológica complexa, na tentativa de explicitar a concepção de conhecimento desses autores, bem como a base antropológica que nos permitirá avançar no entendimento sobre a condição humana e, conseqüentemente, sobre a formação do *homo complexus*.

2.1 EPISTEMOLOGIA COMPLEXA

Para Morin (2006, p.6) a complexidade surge onde o pensamento simplificador falha. A evidência da complexidade decorre, entretanto, da busca de maior compreensão do fenômeno e da constatação do limite das explicações simplistas e deterministas do pensamento clássico linear que, na tentativa de entender o conhecimento, o decompõe em partes, isolando as análises, sem correlações fecundas. A compreensão de complexidade do autor é melhor explicitada quando ele tenta responder ao questionamento:

O que é complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. No segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. (2006, p.13)

O autor apresenta a complexidade como um tecido que se configura pela heterogeneidade constituída por elementos inseparavelmente associados. A heterogeneidade destacada evidencia o caráter amplo da composição desse tecido, que carrega o uno e o múltiplo intrinsecamente. Isso quer dizer que a complexidade é caracterizada, inicialmente, por um tecido que expressa uma totalidade. No entendimento

subsequente, o autor apresenta a dimensão factual desse tecido, composto pelos acontecimentos, ações, interações que constituem o mundo fenomênico, o que o coloca numa dinâmica de alteração contínua, impossível de ser aprioristicamente determinada. Importante destacar, nessa visão da complexidade expressa por uma pretensão de totalidade e dinamicidade constitucionais, que, apesar de aberta às compreensões do espírito humano, ela revela a impossibilidade de apreensão na sua plenitude, na sua inteireza.

Avançando em termos da compreensão da epistemologia complexa, Morin afirma que o conhecimento é “um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social” (2015, p.18). Aqui se instala a grande crítica dos pensadores da complexidade sobre a organização do conhecimento no interior da nossa cultura. Para eles, “os saberes que, ligados, permitiriam o conhecimento do conhecimento são separados e esface-lados” (MORIN, 2015, p.18), compartimentados disciplinarmente. Nesse sentido, o autor sugere “apercebemo-nos de que esta divisão do conhecimento em disciplinas que permite o desenvolvimento dos conhecimentos é uma organização que torna impossível o conhecimento do conhecimento” (MORIN, 1983, p.20). Cabe destacar, portanto, a ideia de uma epistemologia que compreende a multidimensionalidade dos conhecimentos, ou seja, este se constitui por dimensões que precisam ser articuladas, não sobrepostas, uma vez que elas se inter-relacionam e dialogam, numa expressão da sua natureza heterogênea. Essa compreensão é ratificada por Morin, quando afirma:

Esta epistemologia não deverá ser encerrada como uma espécie de catálogo onde se acumulariam, por justaposição, todos os conhecimentos cerebrais, biológicos, psicológicos, psicanalíticos, lógicos, etc. Não, deverá ser considerada como um princípio de *complexificação* da nossa consciência, que introduz, em toda consciência, as consciências das condições *bio-antropológicas*, socioculturais e noológicas do conhecimento. (1983, p.33)

Para o autor, o princípio da complexificação considera o desafio de uma compreensão aberta, de um entendimento que precisa ser questionado, posto em dúvida, na tentativa de deixar fluir os outros novos elementos que compõem o fenômeno estudado, sem a pretensão de esgotá-los. Morin afirma que o grande “problema da epistemologia complexa é fazer comunicar estas instâncias separadas, é, de certo

modo, fazer o circuito” (1983, p.33).

Vale registrar que, na visão do autor, a complexidade é o “desafio, não é a resposta”, que comporta a “imperfeição” e a busca da possibilidade de pensar através “das incertezas e contradições” (1983, p.102). Isso quer dizer que a complexidade se estabelece como um processo de elucidação da realidade, através de uma compreensão dialógica que apreende simultaneamente o antagonismo e a complementaridade do conhecimento. Constituída pela dúvida, pela incerteza e pela errância, o processo de apreensão dialógico da complexidade sempre seguirá marcado pela incompletude.

Podemos afirmar, então, que a complexidade, na perspectiva do autor, constitui-se como uma reação a toda forma de simplificação e reducionismo. Para Morin, o pensamento complexo

tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante se desfaz, excluindo o que eu chamo de simplificadores e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação. Por exemplo, se tentarmos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. (2001b, p.176-177)

Isso quer dizer que a aspiração da complexidade é a ressignificação do conhecimento unidimensional, aquele dimensionado pela lógica exclusivamente disciplinar, numa perspectiva de articulação de saberes que evidenciará a multidimensionalidade do conhecimento. Mas, para um maior mergulho nas condições que levarão a essa apreensão, é necessário destacar os princípios, também chamados de operadores da complexidade, nos quais se sustenta essa perspectiva teórica: princípio dialógico, princípio recursivo e princípio hologramático.

O princípio dialógico se situa na perspectiva da junção do que está aparentemente separado, na tentativa de maior articulação entre as diversas perspectivas que envolvem um conhecimento. Para Morin (2006, p.74), “o princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo

tempo complementares e antagônicos”, como já indicado. Isso significa que a lógica de compreensão do conhecimento, na perspectiva do pensamento complexo, pressupõe a análise ampla, plural desse conhecimento. O princípio recursivo apresenta a ideia do movimento cíclico em que “os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz” (MORIN, 2006, p.74), o que insere uma compreensão dinâmica sobre o conhecimento, à medida que o conhecimento produzido impacta sobre o produtor, tornando-se produtor de novos conhecimentos. A ideia recursiva é definida pelo autor como “uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo, ele mesmo autoconstrutivo, auto-organizador e autoprodutor” (2006, p.74). Já o princípio hologramático decorre da compreensão de que *todo* e *parte* não podem ser dissociados. Isso porque a parte está no todo, da mesma forma que o todo está nas partes, tal qual a imagem de um holograma. Para o autor, o todo não é maior que as partes que ele contém, da mesma forma que as partes não são maiores que o todo. O princípio hologramático evidencia a ideia de totalidade do pensamento complexo.

A estrutura organizacional do pensamento complexo, além de contemplar os princípios acima apresentados, estabelece quatro movimentos contínuos próprios de qualquer atividade do sistema vivo, o chamado tetragrama organizacional: ordem, desordem, interação e reorganização. Para diversos estudiosos da complexidade, os princípios da complexidade e o tetragrama organizacional constituem a base fundamental do pensamento complexo.

Conforme explicitado anteriormente, a epistemologia complexa aponta para o conhecimento multidimensional, na visão de Morin. Simultaneamente às discussões desse autor, Ardoino apresentará a compreensão epistemológica multirreferencial, que também está inserida na epistemologia complexa e contempla a análise plural do fenômeno estudado. Para o autor, a multirreferencialidade se propõe

a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob os diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos, explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos. (ARDOINO, 1998, p.25)

Na análise sobre o pensamento multirreferencial, Barbosa (2012, p.63-64)

afirma que a multirreferencialidade se apresenta como uma epistemologia, muito mais do que um conceito, como um modo de ver o mundo, de compreender a ciência, o conhecimento, o outro e nós mesmos a partir de uma leitura plural. Nesse sentido, Ardoino (1998, p.4) ressalta que a abordagem multirreferencial diz respeito muito mais a uma decisão epistemológica do que de uma posição metodológica, na busca de entendimento do conhecimento, o que naturalmente suscita uma postura de maior apreensão das diversas leituras.

Entendemos perfeitamente que a multirreferencialidade está inserida no pensamento complexo quando busca uma compreensão mais ampla do conhecimento, ao tempo em que se manifesta aberta às diferentes perspectivas de pensamento. A abordagem multirreferencial do fenômeno educativo vai questionar aquelas perspectivas que restringem a exploração do conhecimento, à medida que opera sempre na decomposição desse conhecimento, estabelecendo uma análise que segue rigorosamente do simples para o complexo. Para Ardoino:

A exuberância, a abundância, a riqueza das práticas sociais proíbem concretamente sua análise clássica por meio da decomposição-redução. Esta é provavelmente uma das razões da reabilitação contemporânea do termo complexidade. (1998, p.26)

Reconhecemos, de imediato, que os fenômenos sociais, em especial os educativos, necessitam de olhares e abordagens plurais, na tentativa de maior compreensão da complexidade que os envolve. De acordo com Ardoino:

A abordagem multirreferencial vai, portanto, se preocupar em tornar mais legíveis a partir de uma certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos (processos, situações, práticas sociais etc.). Essas óticas (psicológica, etnológica, histórica, psicossocial, sociológica, econômica etc.) tentarão olhar esse objeto sob ângulos não somente diferentes (o que é “diferente” pode permanecer encerrado em sua própria natureza, bem como a multidimensionalidade, a multicriticidade etc.), mas sobretudo outros (que implicam, portanto, alteridade e heterogeneidade). (1998, p.37. Grifos do autor)

A qualidade de leitura dessa abordagem é expressa pelo seu caráter investigativo, uma vez que os olhares perscrutarão outros novos ângulos. Podemos afirmar, a partir da fala do autor, que a abordagem multirreferencial, ao abrir espaço às leituras plurais, evidencia, concomitantemente, a realidade una e múltipla do fenômeno, em que as diferentes e, muitas vezes, divergentes perspectivas dos sujeitos,

dos grupos e dos diversos campos de conhecimento são retomadas intercriticamente. Não se trata de uma análise justaposta dos diferentes campos de conhecimento, mas, acima de tudo, de uma certa *poliglossia*, condição de acesso à perspectiva do outro, no dizer de Berger (2012). Nesse sentido, o mesmo autor afirma:

A multirreferencialidade, em consequência, não é a mobilização de certo número de campos de conhecimento, de campos de competências que, num momento dado, seriam mobilizados, de forma encantatória, no auxílio da análise de uma situação plural, heterogênea. Ela está muito mais longe, e seria em vão aproximá-la de formas como a pluri, a multi, a interdisciplinaridade e mais ainda a transdisciplinaridade. (BERGER, 2012, p.29)

Trata-se muito mais de uma disposição imediata de abertura crítico-reflexiva à multiplicidade de conhecimentos, ideias, reflexões dos sujeitos implicados no fenômeno educativo dado, na busca de evidências das vozes que ressoam no interior das instituições; vozes que expressam, de maneira situada e fundamentada, as marcas heterogêneas dos cenários e abrem espaços para o empoderamento do outro. Mais ainda, da disposição de escuta de compreensões silenciadas, proscritas pela ciência, principalmente daquelas inseridas no contexto das pesquisas qualitativas, realizadas pelas ciências humanas, abrindo espaço para novas possibilidades de leituras e análise da realidade. Nessa mesma linha, Martins destaca que a abordagem multirreferencial favorece a um novo olhar sobre a realidade:

A perspectiva multirreferencial propõe, por sua vez, abordar as questões anteriores tendo como objetivo estabelecer um novo ‘olhar’ sobre o ‘humano’, mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos. (2004, p.86. Grifos do autor)

Alicerçada na ideia de heterogeneidade, pois “o verdadeiro plural só existe na heterogeneidade” (BERGER, 2012, p.28), a multirreferencialidade evoca uma leitura do fenômeno estudado, considerando as intervenções subjetivas que dinamizam e potencializam tal fenômeno. Para Berger, “a heterogeneidade reenvia sempre a alguma coisa da ordem do vivido, e da irreducibilidade da temporalidade, do existencial” (2012, p.28). A análise do fenômeno por vias do entendimento multirreferencial evidencia a importância da hermenêutica crítica, no intuito de uma aproximação compreensiva das diferentes e divergentes interfaces do fenômeno. A análise inter-

pretativa dar-se-á através de apreciações intersubjetivas. Buscando ainda evidenciar a força da heterogeneidade defendida por Ardoino, Berger destaca o cuidado para “não homogeneizar o que é heterogêneo” (2012, p.28), uma vez que este se constitui na dialética da diferenciação. Nesse sentido, Fagundes e Burnham (2001, p.47), na análise sobre a multirreferencialidade, afirmam:

Pelo contrário, o plural, neste caso, é constituído assumidamente por heterogeneidades, que não se manifestam apenas como acidente, mas sim enquanto constitutivas da própria realidade tomada na sua complexidade, religando dialeticamente através da práxis, o universal e o particular, a identidade (...) e a alteração (...).

Ampliando a análise sobre a heterogeneidade, um destaque importante diz respeito à autorização, ou seja, à participação implicada do sujeito que se autoriza, no dizer de Ardoino, “torna-se a si mesmo seu próprio co-autor” (1998, p.28), capaz de se situar e se responsabilizar pelos seus atos. Na autorização o sujeito se implica, intervindo significativamente sobre a realidade. Essa implicação pressupõe a *negatividade*, no sentido do posicionamento diferenciado, e a alteração, pois o sujeito ao se implicar se altera e colabora com a alteração do outro e do contexto. Com isso, destacamos algumas expressões que são caras à multirreferencialidade: pluralidade, heterogeneidade, autorização, implicação, *negatividade* e alteração.

Na aplicação da abordagem multirreferencial, Ardoino (2012, p.93) ressalta a importância de perspectivas complementaristas para a inteligibilidade dos fenômenos, principalmente na área da educação, evocando leituras de referências heterogêneas voltadas para o indivíduo ou pessoas (perspectiva psicológica), sobre as interações e sobre os grupos (perspectiva psicossocial), sobre as organizações e instituições (perspectivas mais sociológicas), numa tentativa de melhor articulação e conjugação dessas referências sem, no entanto, homogeneizá-las. Até porque, numa análise complexa, entendemos que as referências, ao tempo que se complementam, permitindo uma análise mais ampla do fenômeno educativo, também se distanciam e se fecham no seu arcabouço conceitual.

Como explicitamos, tanto a multidimensionalidade quanto a multirreferencialidade defendidas por Morin e Ardoino, respectivamente, estão inseridas no âmbito da epistemologia complexa. Mas Ardoino apresenta, na jornada temática “A Complexi-

dade”, publicada na obra *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*⁴, argumentos de diferenciação entre esses dois conceitos:

Por isso, diante da ideia de *multidimensionalidade* dos fenômenos e das situações, frequentemente associada ao pensamento complexo, preferimos a noção mais rica e nuançada de *multirreferencialidade*. No caso da primeira, mesmo se as ‘dimensões’, num dado momento, são atribuídas a um objeto por imposição de um sistema de análise, mesmo assim a tendência para a homogeneidade permanece muito forte, ao passo que para a segunda, com a irredutibilidade reconhecida das óticas umas às outras, trata-se de levar em conta e iluminar a heterogeneidade. É, portanto, sobretudo uma pluralidade de olhares, tanto concorrentes quanto eventualmente mantidos unidos por um jogo de articulações, que vai especificar melhor essa abordagem. Não somente os diferentes sistemas de referência, reciprocamente, mutuamente outros, interrogam o objeto a partir de suas perspectivas e de suas lógicas respectivas, mas ainda se questionam, se necessário contraditoriamente, entre eles, alteram-se e elaboram significações mestiças, em favor de uma história. Com a heterogeneidade, é o outro, experimentado como fonte de alteração e de frustração (porque ele nos resiste), muito mais do que fonte de alteridade, que transforma nosso campo de referências. (ARDOINO, 2001, p.554. Grifos do autor)

Pelo exposto, para Ardoino, a multirreferencialidade traduz melhor a ideia da epistemologia complexa⁵ quando exige a conjugação heterogênea, definida pela frequência do outro que se impõe na diferenciação principalmente dos desejos, interesses e intencionalidades, e mesmo de estratégias antagônicas. É importante destacar, entretanto, que a diferenciação apresentada não altera o fato de as duas abordagens apresentarem o caráter plural do fenômeno educativo. Nesse sentido, Cleide e Petraglia (2006, p.94) afirmam que “Ardoino entende que Morin apresenta uma epistemologia plural, no sentido da heterogeneidade, mesmo sem falar em multirreferencialidade”. Podemos intuir, a partir da análise desses dois autores, a riqueza que encerra os estudos da complexidade e a necessidade de aprofundamentos contínuos dessa perspectiva epistemológica.

⁴ Trata-se da coletânea de jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin, decorrente das reflexões tecidas por um conselho científico solicitado pelo então Ministro da Educação francês, Claude Allègre. Na introdução da obra, Morin apresenta o objetivo das temáticas, quais sejam: “situar limites e horizontes mentais nos quais os professores pudessem inscrever suas disciplinas, confrontar seus saberes e situá-los numa problemática importante” (2001c, p.15).

⁵ Para Macedo (2012, p.38), Jacques Ardoino consegue, nos diálogos com Edgar Morin, convencê-lo de que a noção de multirreferencialidade está contida na inteligência da complexidade e que ela é muito mais pertinente do que mesmo a noção de multidimensionalidade, para um olhar complexo da realidade.

2.2 ANTROPOLOGIA COMPLEXA

A compreensão de que as produções teóricas, no âmbito das ciências, trazem implícita ou explicitamente visões antropológicas adequadas ao tempo e espaço em que foram construídas, permite-nos avançar na busca do conceito de homem/mulher presente nos estudos sobre a complexidade. Entendemos a importância de um estudo antropológico numa pesquisa realizada no âmbito das ciências humanas, para uma maior clareza teórica, sem o qual se colocaria em risco a validade de tal pesquisa. Ressaltamos que, considerando a vasta produção sobre a complexidade, aprofundaremos sua compreensão antropológica a partir dos estudos sobre o pensamento complexo desenvolvido por Morin.

Em seu estudo sobre a identidade humana, publicado na obra *O Método 5: a humanidade da humanidade*, o autor destaca a necessidade “de um pensamento que tente juntar e organizar os componentes (biológicos, culturais, sociais, individuais) da complexidade humana e injetar as contribuições científicas na antropologia” (MORIN, 2002, p.17). A visão antropológica desenvolvida por Morin parte do resgate do “homem genérico” de Karl Marx, complexificando e aprofundando essa concepção a partir da análise de outras dimensões da condição humana não contempladas. Para o autor, ao homem genérico de Marx deve-se acrescentar uma abordagem existencial aberta à compreensão da morte, angústia, alegria, dor, gozo...

Com pretensões de uma análise reflexiva sobre o ser humano pelo viés da articulação dos saberes, Morin (2002, p.51) expande seu olhar ao situar a dimensão trinitária do gênero humano: a trindade indivíduo-sociedade-espécie, a trindade cérebro-cultura-mente e a trindade razão-afetividade-pulsão.

Na reflexão sobre a trindade indivíduo-sociedade-espécie, o autor destaca que cada termo contém o outro. Para ele, esses três termos estão imbricados, uma vez que os indivíduos são produtos da reprodução da espécie humana, mas essa espécie é produzida pelos indivíduos que produzem a sociedade. Desse modo “a espécie produz os indivíduos produtores da espécie, os indivíduos produzem a sociedade produtora dos indivíduos; espécie, sociedade, indivíduo produzem-se; cada termo gera e regenera o outro” (MORIN, 2002, p.52). O autor afirma, todavia, que essa relação é dialógica, o que significa dizer que o complementar pode ser antagônico, à medida que “há a perplexidade da morte entre indivíduo efêmero e a espécie

permanente; há o antagonismo do egocentrismo e do sociocentrismo. Cada um dos termos dessa trindade é irreduzível, ainda que dependa dos outros” (2002, p.52).

Já na análise referente à trindade cérebro-cultura-mente, o autor parte da reflexão de que o indivíduo é 100% biológico e 100% cultural. A mente desse indivíduo absorve as determinações impostas pela sociedade e a influência das normas culturais, ao tempo em que as reproduz e constrói essas determinações. Em relação à trindade razão-afetividade-pulsão, há o destaque para as relações permeadas pela linguagem, meio de inserção do indivíduo na sociedade e fruto da racionalidade humana; essa racionalidade é, no entanto, perpassada por elementos de subjetividades geradas pela pulsão, no sentido freudiano do termo. Para o autor, “há, em todo comportamento humano, em toda atividade mental, em toda parcela de práxis, um comportamento genético, um componente cerebral, um componente mental, um componente subjetivo, um componente cultural, um componente social” (2002, p.53).

Partindo da análise de Morin sobre as dimensões biopsicossociais da condição humana, podemos avançar na busca da compreensão do conceito antropológico tecida pelo autor:

O ser humano é razoável e não é, capaz de prudência e insensatez, racional e afetivo; sujeito de afetividade intensa, sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer objetivamente. É um ser calculador e sério, mas também ansioso, angustiado, embriagado, extático de gozo; é um ser invadido pelo imaginário e que pode reconhecer o real, que sabe da morte, mas não pode aceitá-la, que destila mito e magia, mas também ciência e filosofia; possuído pelos deuses e pelas ideias, duvida dos deuses e critica as ideias. Alimenta-se de conhecimentos verificados, mas também de ilusões e de quimeras. (MORIN, 2002, p.127)

Por tudo isso, podemos afirmar que o ser humano é, ao mesmo tempo, complemento e contradição abertos às contingências pessoais e sociais. A complementaridade e o antagonismo se revelam nas duas fontes de realidade humana: a racional e a afetiva. A racionalidade humana pode degenerar-se para a racionalização, o que leva o autor a dizer que “o *homo* demasiado *sapiens* torna-se, *ipso facto*, *homo demens*” (2002, p.119). Há o entendimento de que o *homo sapiens* e *faber*, ou seja, homem da razão e da ação, é, ao mesmo tempo, *homo demens*, da *hubris*, do delírio. Por isso, Morin apresenta uma visão antropológica marcada pela clareza de dois lados que se complementam e antagonizam e que, ao mesmo tempo, determinam a

bipolaridade *sapiens-demens*:

Se o *homo* é, ao mesmo tempo, *sapiens* e *demens*, afetivo, lúdico, imaginário, poético, prosaico, se é um animal histérico, possuído por seus sonhos e, contudo, capaz de objetividade, de cálculo, de racionalidade, é por ser *homo complexus*. Assim, se há realmente *homo sapiens, economicus, prosaicus*, há também, e é o mesmo, o homem do delírio, do jogo, da despesa, da estética, do imaginário, da poesia. A bipolaridade *sapiens-demens* exprime ao extremo a bipolaridade existencial das duas vidas que tecem as nossas vidas, uma série, utilitária, prosaica, a outra lúdica, estética, poética. (MORIN, 2002, p.140-141)

O *homo complexus* apresentado por Morin é definido, no entanto, pela condição de incompletude e de abertura ao devir da humanidade, marcadamente constituída de incertezas. Nesse sentido, o autor pensa o ser humano como um ser de destino que carrega consigo vestígios da humanidade. Ele o insere na comunidade de destino que traz subjacente a consciência da identidade planetária, quando afirma:

A consciência da identidade de destino não necessita somente de perigos comuns, mas também de uma identidade comum, que não pode ser apenas a identidade humana abstrata, já reconhecida por todos, pouco eficaz para nos unir; é a identidade que vem da filiação a uma entidade materna e paterna que concretiza o termo pátria e traz a fraternidade a milhões de cidadãos sem laço consanguíneo. (2002, p.239-240)

Considerando as discussões tecidas, a antropologia complexa evidenciada a partir do pensamento complexo de Morin, expressa no nominado *homo complexus*, reestabelece o homem genérico apresentado por Marx, que sabemos ser o *homo sapiens, faber, economicus, politicus*, quando lhe confere uma compreensão também poética, lúdica, estética, tornando-o também *homo demens*. Assim, o termo homem genérico é resgatado e apreendido por Morin

não tanto pela referência ao gênero (humano) quanto pela aptidão a gerar todos os caracteres e todas as qualidades humanas levantadas (...), assim como inúmeras outras virtualidades ainda não realizadas. É a aptidão que, aquém ou além das especializações, dos fechamentos, das compartimentações, é a fonte geradora e regeneradora do humano. (2002, p.293)

O homem genérico de Marx, ressignificado por Morin, apresenta a possibilidade de retomada da compreensão da identidade humana – por muito tempo apre-

endida pelo caráter racional e utilitário, sem uma conjugação ética e estética – conferindo-lhe uma visão mais alargada de si, do outro, da natureza, do planeta, do cosmos. Essa compreensão do humano, uma vez apreendida pelas diferentes ciências, poderá conceder-lhe um tratamento mais coerente com a sua condição complexa. Em relação à ciência da educação, campo deste estudo, poderá permitir configurações curriculares adequadas à formação do *homo complexus*.

Em se tratando de um estudo sobre o currículo complexo, aqui entendido como multirreferencial, podemos intuir que a compreensão do *homo complexus* desenvolvida por Morin situará a necessidade de uma prática educativa dinâmica, marcada pela consideração da heterogeneidade, com participação ativa dos sujeitos da educação. Essa configuração poderá permitir propostas curriculares abertas e fecundas, adaptadas à realidade complexa do humano, conjugadoras das diferentes e divergentes vozes que ecoam no interior da instituição de ensino, mas também dos contextos sociais externos à escola, numa apreensão crítico-reflexiva. Desse modo, como já explicitado, reforçamos a ideia de que o currículo planejado, tecido e transformado na dinâmica do dia a dia, ao apresentar sua visão antropológica expressa na proposta formativa, deve considerar a diversidade dos grupos humanos que compõem as classes escolares. Em termos da perspectiva formativa complexa, deve conjugar os anseios dos sujeitos, favorecendo o desenvolvimento das suas potencialidades cognitiva, afetiva, biológica, sociopolítica, ética e estética, sem descuidar dos anseios da sociedade em que ele está inserido. Trata-se de uma proposta que considera o *homo complexus*, que é ser da razão e afeto, que atua no âmbito pessoal e coletivo, que elabora conhecimento e dele sofre o impacto, que constrói cultura e é conduzido por ela, que se produz e é produzido pelo outro, que é da imaginação e ação criativas... um ser aberto ao devir histórico.



3 PERSPECTIVAS CURRICULARES

A compreensão de que os processos educativos são de natureza complexa coloca-nos diante da necessidade de maior clareza do currículo, enquanto dispositivo desses processos no contexto da escola, e de perscrutá-lo na perspectiva da complexidade. Para tanto, seguiremos a lógica inicialmente definida para a análise, a partir de autores como Edgar Morin e Jacques Ardoino e suas potentes contribuições adaptadas ao campo educacional por diversas universidades. Isso quer dizer que lançaremos um olhar sobre o currículo, analisando-o sob a ótica do Pensamento Complexo e da Multirreferencialidade, perspectivas teóricas complexas que sustentam este estudo.

3.1 CURRÍCULO E PENSAMENTO COMPLEXO

A discussão sobre currículo aqui desenvolvida está fundamentada na perspectiva complexa. A ciência de que o currículo é um campo de estudo especializado, desenvolvido por autores de diferentes correntes teóricas, permite-nos afirmar que não existe um conceito hegemônico de currículo, mas vários conceitos coerentes com as perspectivas teóricas nas quais estão inseridos. Para adentrarmos na perspectiva teórica complexa, apresentamos inicialmente a compreensão de currículo como conhecimento veiculado no âmbito da escola. Em sendo conhecimento, entendemos ser produto da inteligibilidade humana, sujeito a erros, oriundo de determinado contexto sócio-histórico, com marcas de determinadas bases teóricas e sempre, por natureza, aberto às possibilidades oriundas do questionamento. Nesse sentido Morin afirma: “é absolutamente indubitável que qualquer conhecimento se forma numa cultura dada, a partir de um stock, de noções, de crenças, de ideias, um vocabulário etc. Portanto, há uma inscrição histórica e sociocultural de todo conhecimento” (1983, p.26). E, ainda, “todo conhecimento, a começar pelo conhecimento perceptível até o conhecimento por meio de nomes, ideias, teoria, crenças, é simultaneamente uma tradução do real. Em toda tradução há riscos de erro” (MORIN, 2015, p.16-17). Essa compreensão nos permite a clareza de que o currículo, enten-

dido como conhecimento na perspectiva do pensamento complexo, apresenta, ao mesmo tempo, dimensões de limite, alteração, amplitude, abertura ao novo e inacabamento, pois “o conhecimento completo é impossível” (MORIN, 2006, p.7).

Destacamos ainda a compreensão do currículo como prática formativa diretamente ligada ao ato pedagógico, que supõe a presença dos sujeitos da formação, os quais alteram o currículo e são por ele alterados. Essa reflexão nos introduz na ideia de que o currículo, além de ser um campo especializado de saber, de ser conhecimento veiculado, é também uma prática que se concretiza principalmente no interior da escola. Essa prática, oriunda dos sujeitos da formação, que são por natureza complexos, apresenta-se dinâmica e aberta às contingências do ato educativo. Isso quer dizer que a práxis curricular, na compreensão dos pensadores da complexidade, sempre estará fadada à alteração.

Afora as compreensões de currículo já apresentadas, faz-se necessário situar a crítica tecida por alguns pensadores da complexidade, referente às práticas curriculares desenvolvidas ao longo dos anos, como circunscritas nos limites da linearidade do pensamento que separa o conhecimento em blocos disciplinares distintos e que não se comunicam. Para Morin,

o modo de pensamento ou de conhecimento fragmentado, compartimentalizado, monodisciplinar, quantificador, nos conduz a uma inteligência cega, na medida em que a atividade humana normal, empenhada em religar os conhecimentos é sacrificada em prol da atitude não menos normal de separar. (2015, p.106)

Para os pensadores da complexidade, como já vimos, a hiperespecialização do conhecimento, imposta pela pensamento clássico-linear, impede que se enxerguem o global e o essencial. Essa tessitura estabelece, em detrimento da dinâmica de construção própria dos contextos educativos, restrições à formação do *homo complexus*. Daí a ideia preconizada por Morin, em seu livro *A cabeça bem-feita: repensar a reforma*, reformar o pensamento (2001), sobre a necessidade de uma reforma do pensamento que implique numa nova forma de inteligibilidade com pretensões de apreensão em nível mais amplo, global do conhecimento. Ela se sustenta na crítica à hiperespecialização e à burocratização do saber que compromete o desenvolvimento da ciência, ao mesmo tempo em que aponta a importância de fazer dialogarem os conhecimentos. Em relação à educação, o autor defende uma organi-

zação curricular⁶ sustentada na inter-poli-transdisciplinaridade, que permita um ensino para a compreensão da condição humana e favoreça o desenvolvimento de um pensar aberto e livre. Nesse sentido, Morin defende que “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (2001a, p.20).

A reforma do pensamento e do ensino decorrerá, segundo Morin (2001a), de uma mudança paradigmática, em que os saberes sejam religados, considerando que à abordagem analítica clássica que “conduziu a uma fragmentação dos conhecimentos, a um esmigalhamento dos saberes” (ROSNAY, 2001, p.493) seja associada a abordagem sistêmica capaz de tratar os conhecimentos de maneira mais ampla, conjugada. Para Joel de Rosnay (2001, p.493-494) “a abordagem analítica e a abordagem sistêmica são complementares”. Nesse sentido, Ardoino afirma que o postulado do pensamento complexo de Morin “corresponde essencialmente a uma reforma, se não mesmo a uma revolução do procedimento de conhecimento que quer de agora em diante manter juntas perspectivas tradicionalmente consideradas antagônicas” (2001, p.550).

Essa reforma implica, então, na consideração dos antagonismos e complementaridades que marcaram a construção histórica dos conhecimentos e que devem ser tratados no âmbito do currículo.

Adentrando na compreensão do currículo na perspectiva do pensamento complexo, comporta destacar ainda a visão transdisciplinar de educação, expressa por Morin (2000) em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, obra que aborda, de maneira geral, os grandes desafios da educação e, consequentemente, do currículo. Para o autor, compreender que o *conhecimento* é factível de *erro e ilusão* – primeiro saber – permitirá a clareza da necessidade de avançar no entendimento do que é conhecimento; como ele se constitui; quais são suas bases filosóficas... Essa busca evidenciará a suscetibilidade do conhecimento ao tempo sócio-histórico-cultural e às condições de sua produção. A clareza de que o conhecimento comporta o erro e a ilusão favorecerá o avanço no chamado *conhecimento pertinen-*

⁶ Morin não utiliza o termo “currículo” nas análises referentes à educação, mas a expressão “programas”, comumente utilizada na França. O autor compreende programas como “determinação à priori de uma sequência de ações tendo em vista um objetivo” (2001a, p. 62). Mas em *A religação dos Saberes: desafios do século XXI*, ele sugere a substituição da palavra “programa” pela expressão “guia de orientação” (2001c, p.15) para as jornadas temática solicitadas pelo Ministério da Educação da França e publicadas no livro supracitado.

te – segundo saber – que considera a fragmentação disciplinar como um obstáculo à compreensão do contexto, da complexidade e do conjunto que envolvem o conhecimento, impedindo a compreensão do todo e das partes. Na linha do conhecimento pertinente, surge o *ensinar a condição humana* – terceiro saber – que exige a compreensão do humano na sua inteireza, sem abdicar de nenhuma das suas diferentes dimensões biológicas, psicológicas, sociais... Importante destacar que esse humano está inserido numa comunidade planetária, o que pressupõe o *ensinar a identidade terrena* – quarto saber – que situa o homem como habitante da Terra-pátria. O quinto saber – *enfrentar as incertezas* – favorece o enfrentamento da realidade na sua complexidade, considerando as incertezas do devir. Já o sexto saber – *ensinar a condição humana* – ressalta “a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades” (MORIN, 2000, p.17). Esse saber, de vital importância para a humanidade, evidenciará a necessidade de trabalhar os valores humanos. E, finalmente, o autor apresenta a *ética do gênero humano* – sétimo saber – que destaca a *antropoética* e considera o caráter ternário da condição humana: indivíduo-espécie-sociedade, o que permite a Morin afirmar que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana” (2000, p.17).

Considerando os sete saberes, no dizer de Jorge Werthein (2000, p.12⁷), como “eixos e, ao mesmo tempo, caminhos que se abrem a todos os que pensam e fazem educação, e que estão preocupados com o futuro das crianças e adolescentes”, o currículo na perspectiva do pensamento complexo não poderá prescindir dessa visão transdisciplinar.

Avançando em termos de currículo e pensamento complexo, percebemos que as configurações curriculares inseridas nessa perspectiva vislumbram tanto a cultura científica como a cultura humanística⁸, preconizadas por Morin, assegurando um

⁷ Trata-se da apresentação de Jorge Werthein à edição brasileira de *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2000).

⁸ No livro *A Cabeça bem-feita: repensar a reforma*, reformar o pensamento, Morin (2001) apresenta o conceito de cultura científica, entendida como aquela que separa as áreas de conhecimento, acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência – é incapaz de pensar sobre os problemas sociais e humanos; e da cultura humanista, caracterizada pelo autor como cultura genérica que, pela via da filosofia, do ensaio do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos – projeta-se para fins sociais.

olhar sobre a condição humana. Nesse sentido, em *Ensinar a viver*, manifesto para mudar a educação (2015), Morin nos brinda com reflexões e explicitações de propostas formativas para as diferentes etapas de formação, sem pretender, como bom pensador da complexidade, que essas explicitações se tornem modelos a serem seguidos. Assim, ele estabelece:

Para o Ensino Fundamental:

Estou convencido de que é desde o ensino fundamental que podemos tentar situar – por em ação – o pensamento que religa, pois ele se encontra presente em estado selvagem, espontâneo, em toda a criança. Isso pode ser feito a partir dos grandes questionamentos, principalmente a grande questão antropológica: ‘Quem somos nós, de onde viemos e para onde vamos?’ É evidente que, se essa questão for colocada, pode-se responder à criança por meio de uma pedagogia adequada e progressiva, em que e como seres biológicos são, ao mesmo tempo, seres psicoquímicos, seres psíquicos, seres sociais, seres históricos, seres que vivem em sociedade, em uma economia de troca etc. A partir disso, podemos derivar, culminar e ramificar o conhecimento em direção a ciências separadas, mostrando as ligações que existem entre elas. Baseados nisso, podemos conduzir à descoberta dos modos sistêmicos, hologramático, dialógico, do conhecimento complexo. (2015, p.123-124. Grifos do autor)

Para o ensino Médio:

A etapa do ensino médio deveria ser a da junção dos conhecimentos, da fecundação da cultura geral, do reencontro da cultura das humanidades e a cultura científica, da fecundação recíproca do espírito científico e do espírito filosófico: o tempo da reflexividade sobre a ciência, sobre sua situação no mundo contemporâneo. A literatura desempenharia aí um papel proeminente, pois ela é uma escola da vida [...]. A partir das grandes obras filosóficas como os *Ensaíos de Montaigne*, poderíamos igualmente incitar a necessidade de autoconhecimento para cada um de nós [...].

Trata-se, também, de consolidar e de complexificar o ensino da História. A História já se complexificou ao se tornar história dos processos econômicos, das concepções da vida, da morte, dos costumes. É importante que a História se transforme em algo ainda mais multidimensional e que reintroduza os acontecimentos que, durante algum tempo, ela quis excluir. A História nos religa ao passado [...]. (2015, p.125-126)

Para a Universidade:

A universidade é, antes de tudo, o lugar da transmissão e renovação do conjunto de saberes, das ideias, dos valores, da cultura. A partir

do momento em que se pensa que esse é o seu principal papel, ela surge em sua dimensão transecular; ela traz em si uma herança cultural, coletiva, que não é apenas a da nação, mas da humanidade, ela é transnacional. Trata-se agora de torna-la transdisciplinar. (2015, p.126-127)

As reflexões sobre currículo desenvolvidas por Morin apresentam aspectos da complexidade com ênfase numa ou noutra etapa de formação. Para o ensino fundamental, a ênfase é para a religação dos saberes; para o ensino médio, destaca-se o reencontro entre cultura científica e humanística; para a universidade, o autor aponta para a herança cultural. Importante assinalar, no entanto, que não se trata de limitar essas reflexões a determinadas etapas, mas de melhor evidenciá-las, tendo em vista as características da idade e da formação necessária. Cabe o destaque de que, em sendo os conhecimentos tratados de modo espiral, eles serão retomados durante toda a formação.

Como vimos até aqui, o currículo complexo tem sua base na epistemologia e na antropologia da complexidade, já explicitadas anteriormente, o que nos remete à incerteza, à possibilidade do erro, ao questionamento, à dialogia e, sobretudo, à clareza do novo que emerge a partir das interações do *homo complexus*, que é *sapiens* e *demens*. Desse modo, a proposta de pensar o currículo na perspectiva da complexidade implica, então, em repensar o pensamento curricular, em resgatar e questionar os conhecimentos já construídos ao longo dos anos, em retomar e interrogar nossa própria concepção de currículo, em perceber o nível de abertura e respeito às posições diferentes daquelas com as quais nos identificamos, em compreender que o ser humano é ser de razão, de poesia, de ação, de paixão... Assim, segundo Rita Passos, o currículo na perspectiva da complexidade pressupõe:

o *resgate* que permitirá a retomada do processo histórico de construção e desenvolvimento do conhecimento curricular, percebendo-o dinâmico e contínuo; o *questionamento* que possibilitará por em dúvida as 'verdades' construídas e passivamente aceitas; e a *abertura* às diferentes possibilidades de compreensão que marcaram e marcam a evolutiva deste conhecimento. (2003, p.18. Grifos do autor)

Em termos do pensamento complexo, que considera a dialética e a dialogia do processo de construção do conhecimento e das práticas formativas, comporta resgatar ainda a consideração da mesma autora (2003, p.68) sobre os antagonismos e complementaridades dos conhecimentos e práticas curriculares: *antagonis-*

mos que marcaram o processo de desenvolvimento do campo curricular, uma vez que as perspectivas se constituíram a partir da crítica e busca de superação uma das outras, e *complementaridades*, pois cada uma apresenta compreensões diferentes e pertinentes sobre a formação humana, as quais precisam ser refletidas numa proposta de formação mais ampla, complexa. O estudioso de currículo, inserido nessa visão, constituir-se-á, segundo Moreira (2001, p.24), como um “intelectual cosmopolita”⁹ que, por ter acesso a diferentes linhas de pensamento, consegue escapar do controle de qualquer uma delas e, mais facilmente, consegue articulá-las.

Assim, ao evidenciarmos os aspectos teóricos da perspectiva curricular complexa, imediatamente nos remetemos à dinâmica das práxis pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar – práxis constituídas da multiplicidade de compreensões dos sujeitos diretamente implicados no processo. Essas práxis, carregadas de nuances próprias desses contextos – humano, político, social, cultural e pedagógico – exigem uma leitura mais ampla ou, no dizer de Ardoino (1998, p.25), multirreferencial.

3.2 CURRÍCULO MULTIRREFERENCIAL

As reflexões tecidas nos permitem compreender que os fenômenos educativos são de natureza complexa e, portanto, exigem uma abordagem curricular complexa. Entendemos por abordagem curricular complexa aquela que considera a realidade múltipla, contraditória e, ao mesmo tempo, complementar que envolve o currículo e a formação humana. Estamos falando do currículo multirreferencial. Esse currículo estabelece uma configuração político-pedagógica capaz de fazer ecoar as vozes dos seus sujeitos autores, ao tempo em que conclama uma postura crítico-reflexiva sobre a realidade. Na perspectiva multirreferencial de currículo, a pluralidade e a heterogeneidade configuram-se como elementos fundamentais da sua abordagem. Isso porque tal perspectiva entende que o contexto escolar, em sua dinâmica funcional, faz emergir com força a diversidade dos sujeitos e a sua condição micro e macro organizacional. Não se pode negar que o currículo, expresso nos pro-

⁹ Antônio Flávio Moreira utiliza a compreensão de Hannerz sobre o intelectual cosmopolita desenvolvida em seu livro *Transnational connections: culture, people, places*, publicado pela Routledge em 1996.

cessos formativos desenvolvidos no interior dos estabelecimentos escolares, estará sempre contingenciado pelas realidades múltiplas, plurais e heterogêneas dos sujeitos e grupos sociais que o constituem e das suas condições concretas de funcionamento, pois sabemos que

o estabelecimento escolar é um lugar de vida, uma comunidade, que reúne um conjunto de pessoas e de grupos em interação recíproca. As relações que o vivido coletivo tece no decorrer das situações sucessivas estão inscritas numa duração, carregadas de história (e de 'histórias' que estabelecem uma contenda entre os protagonistas) e se encontram mesmo assim determinadas mais pela dinâmica das pulsões inconscientes e da vida afetiva, pela ação dos fenômenos transferenciais e contra-transferenciais, pelas incidências das implicações que tem nos papéis ou nas associações, pelo peso próprio das estruturas psíquicas, pelos vieses específicos que decorrem das bagagens intelectuais de uns e de outros, do que pela lógica de um sistema que pretende dividir funções e estabelecer tarefas para bem conduzir missões. (ARDOINO, 1998, p.34-35)

O currículo multirreferencial será tecido na pluralidade e heterogeneidade dos contextos formativos, abrindo espaço para a evidência das diferenças e potencializando a participação efetiva dos sujeitos da educação: professor, estudante, coordenador, auxiliares administrativos, diretores...

Assim, percebemos, nas discussões tecidas acerca do tema, que a abordagem multirreferencial apresenta a fertilidade de uma compreensão dialógica, em que as diferentes referências são percebidas e respeitadas pelos sujeitos/autores do currículo no cotidiano. Macedo (2004b, p.77) explicita com mais força essa compreensão:

entendo que trabalhar os saberes como *referências* constituídas na dialógica da diferenciação, da *referencialização/desreferencialização*, sem nenhuma pretensão unificante, nos permite pleitear de forma muito mais fecunda e coerente a intercriticidade nos âmbitos dos *atos de currículo*¹⁰, até porque, sempre dentro da perspectiva educativa, o importante é a compreensão política do *outro* na sua complexidade. (Grifo do autor)

¹⁰ *Ato de currículo* é um conceito-dispositivo sobre currículo desenvolvido por Roberto Sydnei Macedo (UFBA) e que compreende todas as ações da práxis pedagógica como um ato político, carregado de intencionalidade. Para o autor, "é um conceito chave, um gesto ético-político, um potente analisador da práxis curricular" (2013, p.28). Esse conceito decorre da compreensão de que "atos de currículo passa a representar uma possibilidade ímpar de experimentar como suas inspirações fundantes podem entrar nas questões curriculares para a compreensão das práticas, centrando-se nos interesses de entender o instituído das ações que criam o que aprendemos a demonstrar de currículo" (2013, p.29).

A postura intercítica prevista numa construção curricular multirreferencial se estabelece na consideração das múltiplas racionalidades, a partir de uma crítica alternativa e recíproca, da qual se origina o embate, a coexistência do diálogo e a abertura para o diferente. Um cenário curricular constituído sob a inspiração multirreferencial inova, conforme Macedo, “política e pedagogicamente na medida em que se institui e organiza pelo conjunto de relações abertamente disponibilizadas à tensão dialógica” (2007a, p.84). As evidências multirreferenciais na práxis curricular abrirão caminhos para dinâmicos processos formativos do *homo complexus*, cujos percursos sejam repletos de construção criativa, estética, ética, sensível... Importante destacar, no contexto dessa práxis curricular, algumas implicações práticas, a partir de alguns elementos constitutivos da sua base teórica: a pluralidade, a heterogeneidade, a autorização, a *negatricidade*, a implicação e a alteridade.

Para Ardoino,

uma das finalidades da educação (escolar, profissional, familiar, social) poderia heurísticamente ser definida como a contribuição de todos aqueles que exercem essa função, segundo o que cada um de seus parceiros em formação (crianças, adultos, alunos, estudantes, formandos etc.) possa progressivamente conquistar, adquirir, constituir, desenvolver nele a capacidade de se autorizar quer dizer, de acordo com a etimologia, de se fazer, de se tornar seu próprio autor. De fato, seria preferível precisar: tornar-se co-autor dele mesmo, já que essa autorização, enquanto reivindicação de encontrar a si mesmo intencionalmente na origem de certos atos, comportamentos, decisões, não poderia, em contrapartida, negar, suprimir, anular, fantasmática e magicamente, as origens mais longínquas das determinações e das influências anteriores (pais, professores, formadores) nem mesmo de outras formas de alterações naturalmente exercidas através das relações entre iguais. A autonomia, a independência legitimamente almejadas, esperadas, além das primeiras opressões de dependência e de contradependência, não são nunca, nem por isso, autarquia, auto-suficiência, a não ser no imaginário. (ARDOINO, 1998, p.29)

Na compreensão do autor, o processo educativo é tecido por todos os parceiros da formação, em sua ação eminentemente política, o que nos permite intuir, mais uma vez, a dinamicidade desses processos decorrentes da condição de participação dos seus sujeitos. Essa característica dinâmica, plural e heterogênea do cenário educativo já foi bem explicitada. Resta-nos avançar, entretanto, na reflexão sobre o seu potencial mobilizador em relação ao desenvolvimento da autoridade,

quando permite ao sujeito expressar-se, autorizando-se. Podemos dizer que instituições, professores e estudantes favorecem o processo de autorização, à medida que permitem aos sujeitos reivindicarem seu lugar no processo formativo, dando voz às expressões particulares que ecoam do seu universo existencial, das relações de poder tecidas nos contextos sócio-históricos. Essas reflexões, uma vez transportadas para o contexto educativo, favorecem melhor a condição de mobilização dos próprios sujeitos.

O estudo da autoridade (desembocando na problemática da autorização) não nos permite nunca ficar libertos inteiramente de um registro imaginário no qual a pré-história dos sujeitos, as imagens dos pais e seus diferentes substitutos terão um lugar preponderante, enquanto o exame crítico das relações de poder somente pode ser abordado no quadro de uma análise social, ora mais organizacional e funcional, ora mais institucional e política. (ARDOINO, 1998, p.35)

A autorização defendida por Ardoino será evidenciada à medida que os processos educativos questionarem e se deixarem questionar pelos sujeitos produtores do currículo; à medida que os professores estimularem a argumentação e contra-argumentação do estudante; à medida que os estudantes e professores puderem apresentar possibilidades de análises diferentes das veiculadas pelo livro didático; à medida que as práticas de campo se tornarem objetos de reflexão sustentados nas teorias pedagógicas; à medida que os sujeitos da formação se sentirem parte constitutiva do processo educativo.

Um outro elemento de destaque nas reflexões de Ardoino é a *negatricidade*. Não podemos pensar o processo de autorização sem considerarmos o avanço do posicionamento crítico-reflexivo, pois é na possibilidade de crítica que o processo de diferenciação se evidencia, na expressão única e própria do sujeito. Conforme argumentação do autor,

a *negatricidade* é a capacidade reconhecida, em todo ser humano, de querer e de poder resistir, partindo de suas próprias fontes ou recursos, por suas próprias contraestratégias. É ativa, intencional, outrossim, pode emergir de uma forma total ou parcialmente inconsciente. (ARDOINO apud MACEDO, 2011, p.85)

Os sujeitos que se autorizam são os mesmos capazes de questionar os processos pré-definidos que muitas vezes mutilam a sua condição de produção criativa.

Daí a fala de Macedo quando afirma que

a *negatricidade* coloca em questão os conceitos protegidos, os pre-conceitos cristalizados e arrogantes, os lugares-comum, as posições dogmáticas, o que é respeitado totalmente evidente, o que se pretende indiscutível, as verdades preexistentes e ditas inalteráveis. (MACEDO, 2011, p.81)

A clareza de que o estabelecimento escolar é marcado pela heterogeneidade e constituído pela variedade dos sujeitos evoca uma perspectiva curricular como lugar de formação para a autonomia, em que a ideia de *negatricidade* apresentada por Ardoino

se faz relevante quando se refere ao *ser humano* portador da capacidade de ‘desjogar’ com a experiência que lhe é atribuída pelo outro. Isto implica dizer da necessidade de se pensar um currículo que em seu âmago assuma a *negatricidade* como viés que possibilita a heterogeneidade entendida como a presença do outro e constitutivo da autoria. (BARBOSA, 2012, p.73. Grifos do autor)

Avançando na compreensão dos elementos constitutivos da multirreferencialidade, destacamos a implicação. O sujeito que se autoriza é implicado, pois participa efetivamente nos processos educativos. Isso porque ele estabelece uma tal relação de comprometimento e envolvimento que já não conseguirá avançar no próprio processo formativo sem questioná-lo, sem apresentar possibilidades de intervenção, sem se fazer presente. Para Macedo,

a implicação está ligada ao ato de autorização, enquanto competência para se autorizar, fazer-se autor de si próprio, assim como do caráter ineliminável da intuição que se tornará, ela mesma, heurística, em se considerando a implicação como fonte e meio de conhecimento e formação. (2011, p.122)

Os processos formativos construídos evidenciam as marcas dos seus implicados, à medida que expressam uma visão de mundo, um desejo, uma expectativa, uma intencionalidade. O sujeito implicado torna-se capaz de estabelecer relações diferenciadas com os seus pares e consigo mesmo. Nesse sentido, Barbosa afirma:

Implicações, no caso, já significa dizer-se implicado, descobrir-se, permitir-se entrar em contato com o processo de transferência e contratransferência que se estabelece como condição para que a própria

relação educativa se instale. Significa estar atento ao que ocorre dentro do educador enquanto se processa a relação educativa. No caso deste, como profissional, é preciso que tenha acesso em profundidade ao que ocorre dentro de si como condição para uma leitura profunda do processo que ocorre dentro do educando e mais ainda: uma leitura em profundidade do processo mais amplo que envolve os processos referentes aos sujeitos em ação. (1998, p.9)

As relações tecidas no interior das instituições de ensino, impulsionadas pelas implicações dos sujeitos, estarão marcadas pela frequência da intersubjetividade que exigirá uma leitura plural, heterogênea. Nessa direção, Martins ressalta:

Com a ideia de implicação assume-se que o conhecimento produzido no âmbito da abordagem multirreferencial é da ordem da intersubjetividade, o que significa reconhecer que a produção de conhecimento implica um processo de 'negociação' entre as múltiplas referências que compõem o conjunto das representações de cada indivíduo envolvido no processo, ou seja, o conhecimento se produz a partir da heterogeneidade implícita nas relações que se estabelecem no campo da pesquisa. (2004, p.92. Grifo do autor)

Na abordagem multirreferencial dos fenômenos educativos, as leituras realizadas nos permitirão perceber que o sujeito que se implica se autoriza, ao tempo em que se contrapõe, negando ou evidenciando outras análises. Mas, nesse processo dinâmico e complexo, ele interfere no processo, alterando a ordem estabelecida. Isso quer dizer que o processo de implicação, de autorização, de *negatricidade* traz implícita a alteração, apresentando novas possibilidades formativas. Para Ardoino, “a interação (alteração) desencadeia jogos próprios das vontades, dos desejos, da angústia, das manifestações de uma vida inconsciente, de um funcionamento imaginário...” (1995, p.19 apud MARTINS, 2004, p.92).

Desse modo, podemos afirmar que uma proposição curricular, como consequência de uma perspectiva epistemológica multirreferencial,

deve ousar no exercício da descoberta e incorporação de novas linguagens e múltiplos procedimentos de modo a combinar, por um lado, a necessidade de se alcançar um número ampliado de participantes no processo, como também uma dimensão ampliada de no que se refere à geografia, aos contextos históricos, sociais e culturais envolvidos e, por outro, a possibilidade de formação do sujeito em sua singularidade e subjetividade sem o que estará falida a proposta educacional em sua finalidade, qual seja, a de ir além da mera aprendizagem intelectual, puramente racional, para uma aprendizagem existencial traduzida como forma de se aperceber como sujeito, portanto partici-

pe instituinte de uma história individual e social. (BARBOSA, 2012, p.75)

Assim, a proposta curricular multirreferencial configura-se aberta à heterogeneidade, à novidade, à incompletude, à incerteza, ao desconhecido, às estratégias diferenciadas, sendo capaz de incorporar situações inimagináveis, fora dos ditames e do controle dos currículos prescritivos. Trata-se de um currículo que não apenas articula os saberes socialmente construídos, mas também os sujeitos que os produzem e os apreendem, numa dinâmica de receptividade e negação característica das perspectivas teóricas complexas.



4 DETALHANDO A METODOLOGIA

Toda investigação pressupõe um objeto claramente definido e uma metodologia apropriada. A investigação possibilita ao espírito humano a compreensão do que se lhe revela através dos textos e situações. Em se tratando de uma pesquisa de natureza qualitativa, que objetiva explicitar as marcas *da multirreferencialidade nos projetos pedagógicos e práticas dos professores do curso de Pedagogia, através dos seus depoimentos*, há que se recorrer, além da pesquisa de campo, à “interpretação hermenêutica” para se atingir tal objetivo. Recorremos a essa perspectiva pelo entendimento de que trabalharemos com múltiplos e polissêmicos discursos dos sujeitos produtores de antagônicas e complementares vivências curriculares. Isso porque percebemos que a análise dos dados, numa investigação sobre a multirreferencialidade, evoca um olhar crítico-reflexivo sobre a realidade. Em se tratando de uma análise de cunho hermenêutico, supõe-se a clareza de que os resultados dessa análise constituir-se-ão como um outro texto, com as marcas do investigador, uma vez que “a interpretação que fazemos de nossas práticas ou das conclusões de nossas atividades de pesquisa e de formação, que pretendemos objetivas, virão sempre marcadas por nossas implicações, que se farão presentes de um modo ou de outro” (BARBOSA, 2012, p.66).

Assim, antes mesmo de apresentar o percurso metodológico realizado ao longo da pesquisa, julgamos pertinente apresentar algumas das principais compreensões e ideias sobre a hermenêutica.

4.1 A HERMENÊUTICA

A proposta hermenêutica constitui-se fundamentalmente na tentativa de aproximação da realidade expressa através de textos¹¹. Por isso, ela envolve a dialética da pergunta e resposta, e essa aproximação torna-se “uma espécie de interrogação

¹¹ Como bem sabemos, a expressão “textos” remete a uma compreensão muito mais ampla da realidade impressa, envolvendo aspectos referentes aos diferentes contextos históricos, filosóficos, psicológicos etc., nos quais estão inseridas as produções textuais. Assim, a aproximação do texto requer uma postura metodológica que possibilite ir além das possibilidades explicitamente reveladas.

que fazemos aos textos e a interpretação que fazemos deles é a resposta que deles recebemos” (STEIN, 1996, p.75). A tentativa de aproximação, caracterizada como atitude interpretativa, permite uma penetração no mundo das significações dos interlocutores, no caso, o autor e o investigador.

A hermenêutica, então, entendida como atitude interpretativa da realidade expressa via linguagem, visa “a apreensão das significações intencionais das atividades históricas concretas do homem” (SCHLEIERMACHER, 1999, p.8). O seu trabalho consiste em trazer à tona o sentido do revelado para possibilitar o contato com a coisa. Mas sabemos que esse contato se dá via compreensão, que é apreensão de sentido. Assim, todo o conhecimento, inclusive o científico, baseia-se numa compreensão (CORETH, 1973, p.60). Esta, por sua vez, enquanto característica do humano, pois “somos no mundo como compreensão” (STEIN, 1996, p.31), “forma-se em uma comunidade de experiências, num intercâmbio constante de ideias, opiniões e representações, que constituem um mundo comum de conhecimento” (CORETH, 1973, p.66).

A atitude interpretativa ou hermenêutica é permeada pela compreensão do sentido. Interpreta-se o já compreendido. Nesse sentido, na obra *Ser e Tempo*, Heidegger assinala que “a interpretação é que se funda existencialmente na compreensão, e não vice-versa. Interpretar não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão” (2002a, p.204). Desse modo, a interpretação significa a elaboração explícita do que foi compreendido.

Para Palmer (1989, p.33), a “compreensão” serve de base, molda e condiciona a interpretação. Ela é uma interpretação preliminar, que “coloca o palco para uma interpretação subsequente”. Assim, a interpretação se estabelece gradativamente, a partir de compreensões prévias; ou, melhor dizendo, elabora-se mediante pré-compreensões.

A pré-compreensão, para Coreth,

abre uma primeira via de acesso à coisa, mas não permanece numa validade indiscutível, enriquecida ou retificada que é por todos os novos conhecimentos adquiridos e todas as novas compreensões de sentido. A compreensão da coisa não deriva logicamente da pré-compreensão, mas se funda – embora sob condição de uma pré-compreensão – no ‘mostrar-se’ da coisa. Daí segue que a pré-compreensão não é a pressuposição lógica de um pensamento de-

monstrativo, mas sim condição da possibilidade da compreensão que abre sentido. (1973, p.90. Grifo do autor)

Portanto, a pré-compreensão favorece o surgimento da compreensão, que se tornará pré-compreensão, ou seja, condição de novas apreensões de sentido. Esse movimento cíclico da compreensão constitui o chamado *círculo hermenêutico*. Ele destaca o movimento de consideração do todo e das partes. Nesse sentido, Coreth afirma:

A compreensão do singular é condicionada pela compreensão do todo, mas a compreensão do todo será mediada pela compreensão do conteúdo singular. Um elemento condiciona o outro e continua a se determinar a si mesmo no outro. Donde se infere que uma interpretação compreensiva deve esclarecer o fundo que dá sentido, do qual, por exemplo, provém um enunciado particular, mas nunca pode perfeitamente alcançar ou reconstruir a totalidade do respectivo mundo de compreensão. (1973, p.101)

Por se constituir num movimento espiral, a compreensão hermenêutica projeta-se sempre em novas possibilidades que não lhe permitem completar-se de modo absoluto. Ela está aberta à dinamicidade de apreensão de novos elementos e à complexidade que envolve tanto o objeto de investigação quanto o sujeito investigador. Aqui, detectamos uma série de elementos subjacentes que exercem influência sobre os sujeitos implicados na investigação. Assim, o trabalho hermenêutico exigirá a consideração desses elementos essenciais, para que a compreensão hermenêutica se concretize.

4.1.1 A Linguagem

Considerando que o desenvolvimento da comunicação entre os seres humanos se dá através da linguagem, esta se constitui como um desses elementos essenciais abordados no tópico anterior. Não há dúvida de que o saber socialmente construído decorre da linguagem. Ela, que se estabelece através da palavra escrita ou falada, aponta para além de si mesma, expressando um conteúdo de sentido; daí porque Coreth (1973, p.55) afirma que a função originária da linguagem é de “abrir e mediar o sentido”, potencializando a compreensão.

Todo o esforço de compreensão está diretamente condicionado, então, às possibilidades concretamente oferecidas pela linguagem. Por isso, Stein (1996, p.26) declara que “é de dentro da linguagem que falaremos sobre aquilo que é condição de possibilidade da linguagem”, ou seja, é partindo do contexto evidenciado pela linguagem que se podem extrair os componentes explícitos e implícitos que o constituem. É nesse último aspecto que consiste o mérito da hermenêutica, ou seja, o não se limitar ao que está claramente revelado, buscando uma interpretação a partir de uma compreensão mais ampla, mais profunda da coisa sob investigação.

Em relação à linguagem, há que se considerar o valor lógico-semântico que ela apresenta. A hermenêutica busca abrir um mundo em que a compreensão não se limita à lógica e à semântica, mas que se caracteriza pelo resgate do contexto histórico no qual o texto foi produzido – ou seja, do universo de significação em que estava implicado seu autor. A objetividade requerida nessa perspectiva versa exatamente pela busca dos horizontes particulares que nunca são elucidados.

A linguagem é apresentada por Gadamer (1997, p.560) como o meio em que se realiza o acordo entre os interlocutores e o entendimento sobre o objeto investigado. Esse acordo decorre de uma certa maleabilidade que o investigador deve ter em relação a seus conceitos prévios. Nesse sentido, o mesmo autor sustenta que “interpretar significa justamente colocar em jogo os próprios conceitos prévios, com a finalidade de que a intenção do texto seja realmente trazida à fala para nós” (1997, p.578). O movimento de aproximação do investigador em relação ao seu interlocutor, na tentativa de apreender o sentido do que foi escrito, é de fundamental importância numa investigação hermenêutica. Não podemos negar, no entanto, que, por mais próximo ao sentido conferido pelo autor da obra que uma interpretação busque chegar, o resultado sofrerá sempre influência da subjetividade do investigador, pois uma mesma obra pode ter diferentes interpretações de acordo com seus intérpretes. Além disso, é pertinente lembrar que a compreensão hermenêutica não se limita ao horizonte textual, mas envolve o horizonte de compreensão do investigador.

Um outro aspecto conferido à linguagem é o poder de transmitir as ideias e os costumes do passado para o presente, tornando a tradição fonte de sustentação das novas descobertas. Em contrapartida, a tradição está diretamente ligada à linguagem e a determina. Considerando que a tradição perpassa a história, perpetuando-se via linguagem, e a ela confere significado, ela se torna elemento essencial da investigação hermenêutica.

4.1.2 A Tradição

Sabendo que a tradição é um fenômeno da cultura humana, que interfere no desenvolvimento do homem e, de maneira mais ampla, de uma sociedade, podemos inferir que não existe hermenêutica sem a consideração dos valores e costumes subjacentes aos discursos. Além disso, o homem é fruto da construção de diferentes tradições e se relaciona com o mundo via interpretação dessas tradições. Essa interpretação fundamenta-se no conjunto de ideias e valores recebidos pela tradição subsequente e construções presentes. Daí a afirmação de Pottmeyer de que “a tradição viva é interpretação e exige a interpretação” (1994, p.1016). Dessa maneira, o trabalho interpretativo proposto pela hermenêutica exigirá do investigador um contínuo ir e vir, na busca das fontes geradoras e do confronto dessas fontes com a sua própria compreensão. A tradição apresentará importantes dados que justificarão e acentuarão o sentido da coisa, possibilitando uma interpretação mais próxima do texto.

Em se falando do retorno às fontes, não se pode esquecer do processo de permanente reelaboração ao qual está submetida a própria linguagem, o conhecimento, enfim, a cultura humana. Assim, a *historicidade*, lugar onde se processam as interpretações, é também contemplada como um elemento essencial.

4.1.3 A Historicidade

O ser humano nasce e se constitui num lugar e num tempo determinados – numa história. A permanência humana nos diferentes lugares e tempos é que determina a historicidade. A compreensão de história na perspectiva de Heidegger não se insere num contexto de estagnação do passado. Para ele, a história significa o passado que ainda surte efeito (HEIDEGGER, 2002b, p.183). Desse modo, ela envolve uma gama de possibilidades que se projeta no presente e se estende para o futuro. Nesse sentido, ele continua:

a história não significa tanto o ‘passado’ no sentido do que passou,

mas a sua *proveniência*. O que ‘tem história’ encontra-se inserido num devir. O seu ‘desenvolvimento’ pode ser ora ascensão, ora queda. O que, desse modo, ‘tem uma história’ pode, ao mesmo tempo, ‘fazer’ história. É ‘fazendo época’ que, no ‘presente’, se determina um ‘futuro’. História significa, aqui, um ‘conjunto de acontecimentos e influências’ que atravessa ‘passado’, ‘presente’ e ‘futuro’. (HEIDEGGER, 2002b, p.183-184. Grifos do autor)

Assim, o homem, enquanto *ser-no-mundo*, estabelece uma relação bem própria com as coisas que o rodeiam, a qual caracteriza a sua existência e constitui a própria história. Essa relação dinâmica e contínua favorece a constituição de novas construções, de novas experiências que estabelecerão a amplitude de visões e posições implícitas nas produções textuais dos diferentes tempos. Desse modo, elas apresentarão marcas profundas dos contextos históricos em que foram criadas e da dinâmica individual de quem as construiu, ao mesmo tempo em que possibilitarão a evolução de percepções e, conseqüentemente, de relações com o mundo. A interpretação, responsável pela reconstituição histórica do contexto de vida a que pertencem os interlocutores, torna-se meio de desenvolvimento humano, histórico, social e cultural.

4.1.4 A Fusão de Horizontes

Um outro elemento fundamental numa investigação hermenêutica é o horizonte do objeto, tal como ele se revela em confronto com o horizonte do investigador. A duplicidade que ora se revela tende a ser considerada e ao mesmo tempo administrada, na tentativa de uma aproximação do pesquisador em relação ao objeto pesquisado. A essa situação, à qual a interpretação se submete, Gadamer chamou *fusão de horizontes*, que articula o horizonte do intérprete com o do texto, envolvendo o passado e o presente.

Para Gadamer:

Quem quer compreender um texto, em princípio, [deve estar] disposto a deixar que ele diga alguma coisa por si. Por isso uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio para a alteridade do texto. Mas essa receptividade não pressupõe nem ‘neutralidade’ com relação à coisa nem tampouco au-

to-anulamento, mas inclui a apropriação das próprias opiniões prévias e preconceitos, apropriação que se destaca destes. O que importa é dar-se conta das próprias antecipações, para que o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade e obtenha assim a possibilidade de confrontar sua verdade com as próprias opiniões prévias. (1997, p.405. Grifo do autor)

Por isso, todo trabalho de interpretação implica, antes de tudo, numa auto-compreensão, no reconhecimento da própria realidade conceitual, por parte do intérprete, e do levantamento dos elementos que contribuíram para essa construção. Ou seja, implica no reconhecimento do próprio horizonte. A partir daí, começa-se um trabalho de compreensão do horizonte de significação revelado pelo texto, que esconde um princípio de distanciamento e a busca de um consenso. Esse consenso ou *fusão de horizontes* favorecerá a interpretação.

4.1.5 O Princípio do Distanciamento

A questão referente à realidade evidente/obscura que perpassa a produção textual insere-nos inicialmente na busca do “desconhecido”, na tentativa de uma compreensão mais ampla do texto. A compreensão do texto supõe uma realidade que, muitas vezes, ultrapassa o mundo perceptivo do investigador, por ser alheia a sua situação espaço/tempo, pois o texto traz implícito um mundo de significação coerente com o contexto no qual foi produzido. Quanto mais diferente e distante da realidade do intérprete for o contexto originário da obra, mais difícil a apreensão do seu mundo de significação. Entretanto, quanto mais diferente e distante for o contexto originário da obra, maior a possibilidade de ampliação do mundo de compreensão do intérprete. Nesse sentido, a relação que se estabelece entre intérprete e obra é bastante fecunda, permitindo ao intérprete a transformação pela apreensão de novas significações.

Um dado importante apresentado por Ricoeur sobre o trabalho da interpretação é o de “superar uma distância, um afastamento cultural, o de equiparar o leitor a um texto que se tornou estranho e, assim, incorporar seu sentido à compreensão presente que um homem pode obter dele mesmo” (1978, p.8). Aqui está implícita a sua compreensão de texto como “paradigma do distanciamento na comunicação”,

porque “revela um caráter fundamental da própria historicidade da experiência humana, a saber, que ela é uma comunicação na e pela distância” (RICOEUR, 1977, p.44). Para se efetivar de forma mais plena, essa comunicação exige do investigador um ir além do registro textual, evocando o mundo de significação dos sujeitos inseridos no contexto original da obra. Ela também insere o investigador no círculo hermenêutico, na compreensão e evolução das suas pré-compreensões.

A ideia de círculo hermenêutico já nos introduz na relação evidente/obscuro quando destaca o movimento cíclico das pré-compreensões que favorecem a aquisição de novas compreensões, ou seja, a apreensão de elementos antes não evidentes, obscuros. Assim, o *princípio do distanciamento* é uma dimensão presente que justifica, de certa forma, a pretensão da totalidade da hermenêutica. Não há dúvida de que ele estabelece a ampliação da compreensão de determinado fenômeno, pois a hermenêutica não se restringe ao evidente, mas também acessa o transcendente, de maneira a tornar explícito o implícito, evidente o obscuro.

A partir da explicitação dos elementos acima, se faz necessário ampliarmos o olhar sobre a investigação hermenêutica, na tentativa de aproximarmos do percurso metodológico por ela requerido.

Como bem sabemos, o trabalho hermenêutico fundamenta-se na exploração compreensiva do texto. Este, conforme já assinalado, ultrapassa os limites dos registros literários, elucidando a realidade circunstancial daqueles que o formularam. A interpretação constituída mediante o movimento espiral da compreensão, busca percepções mais abrangentes do objeto investigado. Isso porque a pretensão da investigação hermenêutica é de totalidade quando se propõe ir além do que se apresenta, remontando a um mundo de significação estabelecido historicamente. Esse processo interpretativo remete ao que Stein (1996, p.100) intitulou de *situação hermenêutica*.

A *situação hermenêutica* evoca uma postura metodológica, a partir da qual o pesquisador e a obra pesquisada estão diretamente implicados. Nesse envolvimento, são destacadas tanto as particularidades da obra como a singularidade do pesquisador – singularidade que interfere na construção dos resultados obtidos, pois uma interpretação é sempre uma construção estruturada, tanto a partir do objeto de investigação quanto do sujeito investigador. Nesse sentido, Stein destaca a *situação hermenêutica* como a

consciência de que o investigador na área de humanas sempre está vinculado ao seu objeto e que o desenvolvimento de suas análises depende da capacidade do autocontrole, do método que utiliza, dos procedimentos de avanço no reconhecimento e do comportamento do objeto sob investigação. (1996, p.100)

No contexto mais simples, do cotidiano, a *situação hermenêutica*, na visão do mesmo autor (1996), está implícita em nossas ações, pois ela “é uma situação que cada um de nós já leva acriticamente consigo”, sem a qual não seríamos sequer capazes de escolher um livro.

A investigação hermenêutica supõe, então, uma atitude metodológica que possibilite ir além do perceptível, desvendando o “mistério” que envolve o texto, ou seja, a sua realidade implícita. Ela requer um olhar que ultrapasse o identificável, perscrutando o “desconhecido”. Assim, estamos falando de uma metodologia característica, que vai se estruturando mediante as possibilidades do texto e do seu intérprete, ultrapassando os limites metodológicos utilizados nas ciências naturais. O método requerido, que para Palmer (1989) já “é uma interpretação”, ajustar-se-á ao objeto investigado, determinando-o e sendo determinado por ele. Por isso, na literatura pertinente, não encontramos descrito um “método hermenêutico”, mas procedimentos ou atitudes condizentes com a hermenêutica. Foram esses procedimentos, portanto, aplicados nesta proposta de investigação realizada em instituições de ensino superior das cidades de Salvador/BA e de São Paulo/SP.

Como explicitado anteriormente, definimos como *lócus* da pesquisa as Faculdades de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Universidade Católica do Salvador (UCSAL-BA,) particularmente os cursos de Pedagogia dessas instituições. A escolha por investigar os cursos de Pedagogia se deve ao nosso interesse em aprofundar a proposta curricular multirreferencial no ensino superior; à ciência de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos pedagogos e demais licenciados trazem explícita essa perspectiva; e à pressuposição de que serão esses profissionais os responsáveis pela gestão escolar, pela configuração dos projetos curriculares e pela docência das séries iniciais do ensino brasileiro. Já a escolha da PUC-SP e da UCSAL-BA se deu por se tratar de instituições com uma trajetória de décadas formando pedagogos e por suas semelhanças filosóficas, administrativas e jurídicas. Também tivemos intenção de investigar instituições de contextos sócio-econômico-geográficos distintos, na tentativa de apurar o olhar para ler e compreender as idiossincrasias próprias dos projetos e prá-

ticas docentes realizados nessas instituições, sem cunho, no entanto, comparativo.

A partir da definição do objeto de pesquisa, das instituições e dos sujeitos da investigação, professores do curso de Pedagogia da PUC-SP e UCSAL-BA, propusmo-nos atuar de maneira crítica, observando as descrições densas, as análises e interpretações dos sujeitos/atores, na tentativa de responder à questão da pesquisa. Para tanto, trabalhamos inicialmente no levantamento do referencial teórico e na discussão de conceitos atinentes à temática, seguidos pela a campo, quando buscamos acesso aos documentos institucionais e aplicamos, como técnica de investigação, a entrevista semiestruturada, o que possibilitou a coleta dos depoimentos dos entrevistados sobre suas vivências/experiências e dos dados das Propostas Pedagógicas de Curso (PCC), ou seja, dos projetos curriculares.

Nessa fase, utilizamos um roteiro de entrevista que norteou a investigação, mas sem a obrigatoriedade de segui-lo integralmente, pois a pretensão era de possibilitar o máximo conforto aos pesquisados, de maneira a deixá-los livres para a manifestação dos seus percursos, das suas ideias, das suas opiniões. Com isso, levantamos os depoimentos de professores do curso de Pedagogia da PUC-SP e UCSAL-BA. A amostra foi delimitada a partir da disponibilidade dos docentes e coordenadores das referidas faculdades, considerando tempo de atuação no ensino superior, principalmente nos cursos de Pedagogia, participação em disciplinas de semestres distintos e nível de implicação por participação em órgãos colegiados como o Núcleo Docente Estruturante (NDE)¹².

Ressaltamos que todos os entrevistados assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, após a leitura e a explicação de tal documento pela pesquisadora. Para a coleta dos depoimentos, utilizamos recursos materiais como gravadores, com a anuência dos sujeitos da pesquisa. Após coleta, transcrição e submissão das entrevistas aos professores, definimos nomes fictícios – UCSAL1, UCSAL2, UCSAL3 e UCSAL4 para as entrevistas dos professores da UCSAL-BA; e PUC5, PUC6, PUC7 e PUC8 para as entrevistas dos professores da PUC-SP –, com intuito de preservar as identidades, conforme quadro abaixo:

¹² O Núcleo Docente Estruturante (NDE), órgão de caráter obrigatório nos cursos nacionais de graduação, responsável pela definição e acompanhamento do currículo dos cursos do ensino superior, foi normatizado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) através da Resolução nº 1 de 17 de junho de 2010 e do Parecer nº 4 de 17 de junho de 2010.

Quadro 1 - Professores Investigados

Docente	Instituição	Idade	Tempo de Trabalho	Graduação
UCSAL1	UCSAL-BA	51	10 anos	Pedagogia
UCSAL2	UCSAL-BA	45	20 anos	Pedagogia
UCSAL3	UCSAL-BA	42	13 anos	Antropologia
UCSAL4	UCSAL-BA	48	1 ano e meio	Pedagogia
PUC5	PUC-SP	74	40 anos	Pedagogia
PUC6	PUC-SP	60	29 anos	Educação Física
PUC7	PUC-SP	64	42 anos	Pedagogia
PUC8	PUC-SP	68	35 anos	Pedagogia

Fonte: elaborado pela autora

Conforme o Quadro 1, a maior parte dos professores entrevistados tem vasta experiência no ensino superior e tempo de atuação nos cursos investigados. Dos oito investigados, sete têm mais de dez anos de docência nas instituições pesquisadas e apenas uma, da UCSAL, tem tempo inferior a dois anos. A maioria dos entrevistados tem formação plena em Pedagogia – somente dois professores, um do curso da UCSAL-BA e outro da PUC-SP, são graduados em Antropologia e Educação Física, respectivamente, e atuam em disciplinas de Núcleo Comum. Todos os professores têm mais de quarenta anos e revelam, em seus depoimentos, uma trajetória já consolidada no ensino superior. Do quadro dos oito professores, dois deles, um da PUC-SP e outro da UCSAL-BA atuam, também, como coordenadores dos cursos.

Quadro 2 - Professores investigados e disciplinas

Docente	Disciplina	Semestre	NDE
UCSAL1	Currículo	5º	SIM
	Avaliação Educacional e da Aprendizagem	7º	
	Trabalho de Conclusão de Curso I	8º	
	Trabalho de Conclusão de Curso II	8º	
UCSAL2	Introdução à Pedagogia e Docência	1º	SIM
	Projetos Integradores I	2º	
	Pesquisa e Prática Pedagógica I	4º	
UCSAL3	Estudos Sócio Antropológicos em Educação	1º	NÃO
UCSAL4	Práticas Sociais e Leitura e Escrita I	1º	SIM
	Práticas Sociais e Leitura e Escrita II	2º	
	Ensino e Aprendizagem na Educação Básica	3º	
PUC5	Didática	1º	SIM

	Supervisão de Estágio	6º	
	Educação nas Relações Étnico-raciais	6º	
PUC6	Educação Inclusiva	1º	SIM
	Metodologias Específicas: arte e movimento em educação	6º	
	Formas de Organização das Práticas Pedagógicas	2º	
PUC7	Fundamentos Básicos da Pesquisa Científica	1º	SIM
	Fundamentos Pedagógicos da Aprendizagem	5º	
	Projeto Político Pedagógico	7º	
PUC8	Gestão nos Espaços da Educação Infantil	4º	SIM
	Gestão Escolar nos Espaços da Educação Infantil: parcerias com a família/comunidade	4º	
		8º	
	Trabalho de Conclusão de Curso	8º	

Fonte: elaborado pela autora

No quadro das disciplinas ministradas pelos professores, percebemos atuação em diversos semestres, com disciplinas teóricas e práticas, bem como disciplinas de conclusão de curso, como é o caso dos TCCs. Do total dos entrevistados, conforme Quadro 2, sete fazem parte do NDE e somente um professor da UCSAL-BA não integra tal núcleo.

Iniciamos a análise dos dados seguindo as fases da interpretação hermenêutica: leitura dos textos, com objetivo de compreensão superficial; leitura crítica, com fins de interpretação dos prováveis significados atribuídos ao texto; e a apropriação decorrente do entendimento e da assimilação da mensagem revelada. Esse exercício contínuo e cíclico nos permitiu a apreensão compreensiva dos depoimentos, a partir de um olhar apurado sobre os elementos objetivamente expressos, mas também dos elementos implícitos, principalmente de cunho subjetivo. Importante destacar que os recortes dos depoimentos foram feitos considerando a coerência e a relevância das falas em relação aos elementos investigados, a insistência na repetição de ideias, expressões, bem como a pertinência de informações relacionadas ao contexto sociocultural, histórico. Ressalta-se ainda que tanto os recortes quanto o texto final são produtos da interpretação do investigador, o que nos exige dizer que estão atrelados ao seu universo de significação, tratando-se, portanto, de uma leitura, de um olhar sobre as outras leituras e olhares dos sujeitos desta investigação.

Do trabalho insistente de leitura dos textos, de escuta das entrevistas grava-

das, das lembranças dos gestos e expressões emitidos no momento das entrevistas e da atenção contínua às próprias reações frente ao *outro* que se revelava, pudemos construir o texto intitulado “Explicitando Leituras Heterogêneas” que apresentamos no sexto capítulo e que, para nós, constitui-se numa leitura que, diante da beleza e riqueza de outras leituras, audaciosamente buscamos explicitar neste trabalho.

5 UM OLHAR SOBRE O CAMPO DA PESQUISA

A proposta deste capítulo é situar o campo da pesquisa e apresentar dados relevantes dos cursos de Pedagogia das instituições pesquisadas. Como já assinado, esta investigação se propõe a explicitação das marcas da multirreferencialidade nos projetos e práticas dos professores dos cursos de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Desse modo, apresentaremos informações que caracterizam filosófica, jurídica e administrativamente as duas instituições, bem como informações da configuração pedagógica dos seus cursos de Pedagogia, já sob a ótica da multirreferencialidade, a partir de documentos diversos, como o Projeto Pedagógico de Curso, pesquisas científicas sobre as instituições e informações dos seus respectivos sites.

5.1 CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que tem como mantenedora a Fundação São Paulo, é uma instituição de educação comunitária e filantrópica, de direito privado, fundada em 1946, a partir da união da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento e da Faculdade Paulista de Direito. Com objetivo de cumprir a sua missão, a PUC-SP orienta-se

pelos princípios da doutrina católica. Dentro desse espírito, assegura a liberdade de investigação, de ensino e de manifestação de pensamento, objetivando sempre a realização de sua função social, considerada a natureza e o interesse público de suas atividades. (PUC-SP, s.d., s.p.)

Situada na região sudeste do Brasil, especificamente no estado de São Paulo, a PUC-SP é composta por cinco *campi* (Monte Alegre, Consolação, Santana, Ipiranga e Sorocaba) e duas unidades (Cogeae-Consolação e Derdic). Possui 9 faculdades, 45 departamentos, 39 cursos de graduação e 28 programas de pós-graduação (26 mestrados acadêmicos, 2 mestrados profissionais e 21 doutorados). Em nível de pós-graduação *lato sensu* e extensão, a PUC-SP oferece mais de 200 cursos. Atu-

almente oferta cursos de graduação em Administração, Filosofia, Arte: História, Crítica e Curadoria, Fisioterapia, Ciência da Computação, Fonoaudiologia, Ciências Atuariais, Geografia, Ciências Contábeis, História, Ciências Econômicas, Jornalismo, Ciências Econômicas e Comércio Internacional, Letras, Ciências Sociais, Matemática (Licenciatura - Modalidades: EAD), Comunicação das Artes do Corpo, Matemática Empresarial, Comunicação e Multimeios, Medicina, Design de Interação, Pedagogia, Direito, Psicologia, Enfermagem, Publicidade e Propaganda, Engenharia Biomédica, Relações Internacionais, Engenharia Civil, Serviço Social, Engenharia de Produção, Sistemas de Informação, Engenharia Elétrica, Superior de Tecnologia em Conservação e Restauro, Engenharia Eletrônica, Superior de Tecnologia em Jogos Digitais, Engenharia Mecânica e Teologia.

A PUC-SP apresenta um quadro administrativo constituído pelo Grão-Chanceler, Reitoria, Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pró-Reitoria de Educação Continuada, Pró-Reitoria de Cultura e Relações Comunitárias e Chefia de Gabinete, além das diretorias de Graduação e coordenadorias dos cursos diversos.

A Universidade Católica do Salvador (UCSAL-BA) é uma instituição educacional de direito privado, confessional, comunitária e filantrópica, de caráter público não estatal, sem fins lucrativos, mantida pela Associação Universitária e Cultural da Bahia, criada pelo Parecer CFE nº 631, em 9 de outubro de 1961, e reconhecida pelo Decreto nº 58, de 18 de outubro de 1961. A instituição goza de autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial e atua na observância do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a partir da missão de:

Contribuir para a transformação da sociedade formando profissionais cidadãos, críticos e comprometidos com a solução dos problemas e desafios da realidade social, privilegiando as dimensões ética, social e humana, a inclusão e a produção de conhecimentos científico-tecnológicos. (UCSAL, 2015, p.10)

Situada na região nordeste do Brasil, no estado da Bahia, o qual possui uma área territorial de 564.733 km² e um pouco mais de 15 milhões de habitantes, com características culturais marcadamente plurais e confluência entre os gêneros de vida europeus, africanos e indígenas, a UCSAL disponibiliza suas unidades na cidade de Salvador, capital do estado, e Vitória da Conquista, cidade situada ao sul da Bahia. A instituição oferece cursos de graduação em licenciatura e bacharelado, di-

vididos nas áreas de conhecimento: Ciências Sociais (Bacharelados em Direito, Administração, Ciências Contábeis, Arquitetura e Urbanismo, Comunicação Social e Serviço Social), Linguística Letras e Artes (Licenciaturas em Letras-Inglês, Letras-Português, Música - Piano e Música - Violão), Engenharias e Ciências Exatas (Bacharelados em Engenharia Civil, Engenharia Química, Engenharia Mecânica, Engenharia de Software e Licenciatura em Matemática), Ciências Biológicas e Saúde (Bacharelados em Ciências Biológicas, Biomedicina, Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia e Bacharelado e Licenciatura em Educação Física) e Ciências Humanas (Bacharelados em Filosofia, Teologia, Geografia, Psicologia e Licenciaturas em História e Pedagogia); cursos superiores de tecnologia nos eixos: Tecnológico de Gestão e Negócios (CST em Gestão de Recursos Humanos, CST em Logística), Tecnológico de Hospitalidade e Lazer (CST em Gastronomia) e Tecnológico de Informação e Comunicação (CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e em Rede de Computadores); bem como cursos de pós-graduação *lato sensu* nas diversas áreas de conhecimento e pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea), para atender a população jovem e adulta baiana.

A configuração administrativa da UCSAL é constituída pelo Grão-Chanceler, que preside a Mantenedora, Reitoria, Superintendência de Graduação, Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação, Superintendência Administrativo-financeira e Coordenadores dos cursos de graduação e pós-graduação, que atuam nos diferentes *campi*.

5.2 CONFIGURAÇÃO PEDAGÓGICA

Pelo exposto, dentre os cursos listados de graduação na área de ciências humanas, as instituições investigadas apresentam o curso de Pedagogia – sendo o da PUC-SP reconhecido pelo Decreto-Lei nº 6.526 de 2 de novembro de 1940 e o da UCSAL pelo Decreto nº 39919 de 5 de setembro de 1956.

Importante ressaltar que os projetos dos cursos de Pedagogia da PUC-SP e da UCSAL-BA foram construídos num período histórico marcado por uma concepção político-ideológica de formação

centrada na reprodução social, de base positivista, impregnada de racionalidade técnica, a qual se configurava como elemento epistemológico 'adequado' à formação do Bacharel e Licenciado em Pedagogia, capaz de garantir, com eficiência e eficácia, a atuação daqueles profissionais nos diversos espaços educativos formais. (UCSAL, 2015, p.27)

Essa concepção foi consolidada pela LDB 4024/61 e reforçada no Parecer 292/62, com habilitação do bacharel em Pedagogia para o trabalho na área administrativa e pedagógica da educação e do licenciado em Pedagogia para atuar na docência do Curso Normal, de nível secundário (atual ensino médio), preparando professores para o ensino primário (atual ensino fundamental) e nas esferas administrativas dos estados e municípios. Em 1968, sob as condições do Regime Militar, surge a proposta de Reforma Universitária, com a Lei 5.540/68, que faculta ao curso de Pedagogia a oferta das habilitações em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Educacional. Na década de 1990, com a LDB 9394/96, o curso de Pedagogia passa a se constituir como *lócus* principal para a formação de docentes, com a extinção do Magistério (formação concedida no antigo segundo grau) e a criação dos Cursos Normais Superiores, que abriram espaço de reflexão e questionamento sobre a licenciatura em Pedagogia, com a ascensão dos Institutos Superiores de Educação que responderiam, juntamente com as universidades, pela formação de docentes para atuação na educação básica nacional.

Assim, o curso de Pedagogia vigente da PUC-SP e UCSAL-BA, ancorados na Resolução do CNE/CP nº 1/2006, que institui as *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia* sob a égide da LDB 9394/96, apresenta um Projeto Pedagógico “que leva em conta a realidade sócio-econômica, cultural e as advindas das mudanças na Legislação em vigor, considerando o contexto em que está inserido” (UCSAL, 2015, p.18). Desse modo, assegura a formação de profissionais para o exercício da docência nas séries iniciais, ensino fundamental e outros serviços educacionais nas demais etapas de formação da educação brasileira.

5.2.1 Perfil do Egresso

Como previsto na legislação vigente, o Curso de Pedagogia prepara o estudante para a docência nas séries iniciais e atuação nas outras áreas de educação, com vistas a torná-lo capaz de viabilizar os processos pedagógicos a partir de intervenções técnicas competentes que assegurem o ensino e a aprendizagem, além da gestão educacional. Nesse sentido, os PPCs de Pedagogia da PUC-SP e da UCSAL-BA apresentam uma série de competências e habilidades que o egresso do curso deverá ter assegurado, quais sejam:

Quadro 3 - Competências e as habilidades dos egressos da PUC-SP

- Compreender o processo evolutivo da educação brasileira;
- Compreender, cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos;
- Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do ensino fundamental;
- Compreender e articular os processos de desenvolvimento e aprendizagem de crianças, jovens e adultos;
- Aplicar e ensinar, de diversos modos as diferentes linguagens, de forma interdisciplinar;
- Identificar problemas socioculturais-educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva;
- Promover e facilitar relações de cooperação entre escola, família e comunidade;
- Construir e implementar propostas de ensino e de gestão democrática;
- Participar da gestão dos processos educativos;
- Relacionar as linguagens dos meios de comunicação e aplicá-las à educação, nos processos didáticos pedagógicos;
- Articular as tecnologias informacionais e comunicacionais para garantir aprendizagens significativas;
- Avaliar projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não escolares.

Fonte: Santos (2011, p.116)

Quadro 4 - Competências e as habilidades dos egressos da UCSAL

- 1 Assumir a docência, como principal objeto de estudo da formação do pedagogo;
- 2 Participar da gestão dos processos educativos, na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, a partir da elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico da escola;
- 3 Conceber a escola como locus principal de investigação e atuação do pedagogo, entendida na sua complexidade, com foco nas diferentes relações internas e externas estabelecidas;

- 4 Reconhecer as ações de cuidar e educar das crianças de zero a cinco anos, como parte da atuação do pedagogo;
- 5 Desenvolver práticas alfabetizadoras contextualizadas, a partir do uso sistemático das práticas sociais de leitura e escrita;
- 6 Investigar o trabalho docente, reconhecendo a Pedagogia como Ciência da Educação, que tem como objeto de estudo a relação entre as práticas socioculturais e educativas, com vistas à inclusão social, étnico-racial, ambiental, econômica, cultural, religiosa, política e outras;
- 7 Interpretar o fenômeno educativo, fundamentando-o teoricamente e produzindo conhecimento a partir das relações estabelecidas entre a teoria e a prática;
- 8 Desenvolver valores éticos, reconhecendo o outro na sua forma particular de ser, com suas demandas, necessidades, interesses, formas de expressão e atuação no mundo, inclusive as pessoas portadoras de necessidades especiais educativas;
- 9 Trabalhar em equipe, interagindo com diferentes sujeitos que integram o espaço educativo, oportunizando as diversas formas de participação;
- 10 Valorizar todas as formas de conhecimento, estabelecendo relação entre a área educacional e outros campos de saber;
- 11 Relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação nos processos didático pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação;
- 12 Participar de ações de extensão com vistas ao estabelecimento de relações de cooperação entre a instituição educativa a família e a comunidade;
- 13 Incorporar o ensino das diferentes áreas de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física) Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (História e Geografia), na sua atuação docente, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- 14 Desenvolver práticas docentes a partir do princípio da autonomia, e do cumprimento das determinações da legislação educacional vigente.

Fonte: **PPC de Pedagogia** da UCSAL (2015, p.40-41)

A compreensão de formação intuída nos PPCs de Pedagogia resgata o caráter da valorização ética, no reconhecimento do outro em suas demandas, interesses, formas de expressão e atuação no mundo, bem como suas necessidades particulares. Reflete um projeto formativo circunscrito não somente no âmbito dos aspectos teóricos e metodológico, mas, também, “pela ordem do psíquico, do desejo, da vontade, o que implica o reconhecimento de afetos nem sempre dizíveis em nosso coti-

diano acadêmico, mas que emerge durante a construção do conhecimento” (MARTINS, 2004, p.92). A capacidade de reconhecimento do outro, premissa da abordagem multirreferencial, não é tecida senão no contato com esse outro, numa relação em que o eu possa ser impactado pela intencionalidade do não eu, numa

experiência imediata de uma pele, de um corpo, e de palavras, experiência pré-científica ou pós-científica motivada mais por uma preocupação ética de comportamento do que de conhecimento objetivo, que nos faz colocar intenções, projectos e criatividade e, ao mesmo tempo, liberdade e responsabilidade, no interior de uma pele que reveste um corpo, que, de perto ou de longe, se assemelha ao meu. (ATLAN, 1994, p.80-81)

Essa interação com os diferentes sujeitos que integram o espaço educativo tende a favorecer o trabalho em equipe, oportunizando diferentes formas de participação e respeitando os princípios de autonomia, evidenciada pela implicação e autorização do sujeito “que reconhece a legitimidade, bem como a necessidade de decidir sobre certas coisas por ele mesmo. Sem ignorar, também, os determinismos sociais e psicossociais” (ARDOINO, 1998, p.28).

Outro aspecto relevante destacado nas competências e habilidades dos egressos dos Cursos de Pedagogia diz respeito às relações entre a educação e demais campos de saber, principalmente na articulação entre as disciplinas curriculares. Nesse sentido, a abordagem multirreferencial “postula que o conhecimento sobre os fenômenos educativos – considerando a complexidade destes últimos – deve ser construído através de conjugação e de aproximações de diversas disciplinas” (MARTINS, 2004, p.90).

A partir da análise desses pontos, fica evidente que o egresso do curso de Pedagogia, formado numa perspectiva curricular marcada pelo viés multirreferencial, tende a atuar considerando o caráter plural e heterogêneo dos espaços educativos.

5.2.2 Reformulação do PPC

Como foi anteriormente explicitado, os atuais PPCs de Pedagogia da PUC-SP e da UCSAL-BA foram reformulados sob a Resolução do CNE nº1 de 15 de maio de

2006, sendo que estão em processo de análise para adequação à Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, que estabelece as novas diretrizes dos cursos de licenciatura.

O processo de reformulação na PUC-SP, que estabeleceu a nova arquitetura do curso, fundamentado nas novas diretrizes curriculares, segundo Santos,

foi formado por duas etapas. A primeira delas previa, além das exigências normativas legais, a pesquisa diagnóstica feita com os alunos do curso e com os egressos. Para cumprir essa primeira etapa, consta no PPC que, em 2004, a Comissão de Reforma Curricular do Curso de Pedagogia realizou uma pesquisa com os alunos do curso, pois além de detectar quais seriam os pontos essenciais que abordariam na reforma, a comissão entendia que era uma forma de inseri-los como participantes do Grupo de Reformulação Curricular do Curso. (2011, p.111)

Percebe-se que a reformulação do curso de Pedagogia da PUC-SP teve início muito antes da Resolução do CNE nº 1 de 15 de maio de 2006, atendendo a uma necessidade de mudança intuída pela equipe. Desse modo, a autora afirma que já em 2006, a partir dos levantamentos diagnósticos realizados anteriormente, “iniciou-se uma série de reflexões a respeito das mudanças (2011, p.109). Esse processo contou também com “a adesão total dos docentes que ministram o curso”, ainda segundo Santos (2011, p.112).

De acordo com dados extraídos do PPC de Pedagogia da PUC-SP (PUC-SP, 2006, p.64), as questões norteadoras da pesquisa junto aos alunos indicados como atuais buscaram saber: 1. *as expectativas ao chegarem à Universidade*, com declaração unânime de que tinham expectativas positivas sobre a instituição e o curso de Pedagogia; 2. *as contribuições do curso para a sua atividade profissional*, com unanimidade nos registros de que o curso de Pedagogia os preparasse para as diversas atividades profissionais, tanto para as atividades relacionadas ao campo da educação quanto para atividades de outros setores; 3. *o que ouviram falar do curso de Pedagogia da PUC-SP*, com respostas que destacaram tanto a força da marca da PUC-SP quanto a sólida base teórica e de pesquisa que a instituição oferecia; e 4. *a contribuição da PUC-SP para a formação profissional*, com destaque para a oferta de apoio e fundamentos para o exercício profissional. Já as questões realizadas com os egressos foram em número de duas e versaram sobre: 1. *a contribuição do curso de Pedagogia para o empenho profissional*, com unanimidade na afirmação de que o curso proporcionou uma amplitude na forma de pensar a educação, o desenvolvi-

mento do pensamento crítico e a diversificação na formação do futuro profissional; e 2. *o que deveria ser mantido e o que deveria ser alterado*, com destaque para a importância das reflexões sobre as ferramentas aplicadas à educação, como mediação pedagógica e sugestões de utilização mais intensa dos laboratórios de informática, entre outros espaços comuns da Universidade, e, ainda, mais incentivo à pesquisa e iniciação científica e manutenção do corpo docente constituído por profissionais competentes.

As questões sobre as mudanças do curso de Pedagogia frente aos professores foram respondidas por todos, em virtude, principalmente, de serem profissionais vinculados, em sua maioria, ao plano de carreira e de terem um comprometimento acadêmico e científico com a PUC-SP. Assim, eles registraram a necessidade de extinção dos pré-requisitos em todas as disciplinas e propuseram um curso flexível-modular-integrador, sem aspectos de linearidade. Sugeriram, também, a consideração da nova concepção de graduação da universidade, expressa no seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Dessa investigação resultaram as Diretrizes para a Graduação da PUC-SP.

Quanto ao processo de reformulação do PPC de Pedagogia da UCSAL, este foi iniciado “a partir de uma escuta democrática, envolvendo os professores e estudantes, sob a liderança da Coordenação de Curso e do Núcleo Docente Estruturante” (UCSAL, 2015, p.28). Essa etapa foi constituída pela

aplicação de um instrumento com questões abertas, a fim de apreender por parte dos professores a compreensão deste processo de mudança e por parte dos estudantes, as suas expectativas em relação ao novo projeto pedagógico do curso, considerando a dinâmica da sociedade contemporânea e as demandas do campo da formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (2015, p.28)

O questionário aplicado aos professores continha seis questões referentes: 1. *à compreensão do que é o pedagogo*, que resultou na afirmação de que “é um profissional formado para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como assume a responsabilidade e participação na gestão educacional” (2015, p.30); 2. *à necessidade de reformulação do PPC*, com entendimento da necessidade de atender à legislação vigente, de possibilitar a participação da comunidade e, ainda, apresentar indicativos de ampliação dos inves-

timentos institucionais; 3. às *variáveis para o planejamento dos componentes curriculares*, sendo destacados pelos professores o perfil do egresso, conhecimentos prévios, história e experiência dos alunos e sua inserção na área, compromisso social, político, ético e cultural, interação teoria e prática, contexto socioprofissional e recursos disponíveis; 4. à *relação entre o perfil do egresso e as metodologias aplicadas*, com destaque para a importância do trabalho coletivo, o público beneficiado, as políticas públicas, articulação teoria-prática, a cidadania e valores éticos, o aprender a aprender, o diálogo com outras áreas de conhecimento e as metodologias participativas; 5. à *avaliação dos alunos e as habilidades e competências a serem construídas*, com indicativo de utilização de metodologias ativas de avaliação, as expectativas do exercício da profissão, avaliação conceitual, procedimental e atitudinal, utilização de situação-problema, avaliação de habilidades e competências e definição de mecanismos de acompanhamento das aprendizagens; e 6. à *articulação entre o ensino, pesquisa e extensão*, com possibilidade de maior articulação entre o ensino e a pesquisa, o diálogo entre teoria e prática, a criação de projetos de pesquisa, a oferta de cursos de extensão e pós-graduação *lato sensu*, o desenvolvimento do projeto de formação continuada do professor e a realização de seminários para apresentação das experiências significativas.

Já o questionário aplicado aos estudantes foi constituído por cinco questões que versaram sobre: 1. *a escolha do curso de Pedagogia*, com 45% indicando a escolha por vocação, 26% a necessidade de valorização profissional, 8% inserção no mercado de trabalho, 7% influência familiar, 7% prestígio social e 7% outros; 2. *matriz curricular para o alcance dos objetivos iniciais*, em que 52% afirmaram atender parcialmente, enquanto 44% indicaram atender a integralidade das expectativas iniciais e 4% indicaram não atender; 3. *componentes curriculares e a relação teoria-prática*, com 43% de afirmação sobre a integração teoria e prática, 26% de articulação parcial, 9% de inexistência de integração e 22% não responderam; 4. *experiências de pesquisa e extensão vinculadas ao ensino*, em que 41% afirmaram que não há articulação, 27% que há articulação, 23% de que há articulação parcial e 9% não souberam responder; 5. *perspectivas de atuação ao concluir o curso*, em que 25% afirmaram dar continuidade à formação acadêmica, 19% esperam atuar como docente, 14% desejam fazer concurso público, 11% querem atuar na gestão educacional, 11% pretendem atuar na pós-graduação, 8% na coordenação pedagógica, 6% na docência em educação infantil, 3% na docência em educação de jovens e adultos

e 3% no serviço voluntário.

Percebe-se claramente que o processo de reformulação do PPC dos cursos de Pedagogia da PUC-SP e UCSAL-BA contou com a participação dos professores e estudantes, uma vez que eles indicaram de forma bem distinta suas impressões e aspirações. Esses diferentes, convergentes e até divergentes olhares se entrelaçaram, revelando que “consenso, realização, descontinuidade, heterogeneidade, turbulências de escalas, e conflito fazem parte de um mesmo processo (ARDOINO, apud MACEDO, 2007b, p.74).

5.2.3 Articulação entre as disciplinas

Como explicitado, a reformulação curricular do curso de Pedagogia da PUC-SP decorreu da participação dos sujeitos autores do currículo, entre eles professores e alunos. Desse estudo foi definido como pressuposto

a utilização de uma prática interdisciplinar entendida como articulação permanente entre as diferentes áreas de conhecimento e a indissociabilidade entre teoria e prática. A teoria subsidia a prática e ambas são fundamentadas pela pesquisa. Definiu-se ainda a concepção do homem em sua totalidade como sujeito do processo de aprendizagem em suas múltiplas dimensões. (SANTOS, 2011, p.120)

Percebemos claramente a concepção curricular na perspectiva complexa multirreferencial, a partir dos elementos levantados pela autora, referentes ao caráter interdisciplinar, à articulação entre as disciplinas e à formação humana mais ampla, multidimensional/multirreferencial. Essa proposta está alicerçada numa estrutura curricular constituídas por três núcleos: Estudos Básicos (EB), que possibilitam o exercício da reflexão crítica; Aprofundamento e Diversificação de Estudos (AE), voltados às áreas de atuação profissional; e Estudos Integrados (EI), que favorecem o enriquecimento curricular e flexibiliza a sua organização, atendendo ao dispositivo da Resolução CNE nº 1 de 2006. Esses núcleos foram trabalhados a partir de um novo conceito de currículo, organizado em módulos, eixos, unidades temáticas e vivências formadoras. São, no total, 3.200 horas divididas entre Componentes Curriculares/Unidades Temáticas (2800 horas), Estágios Supervisionados (300 horas),

Atividades Complementares (100 horas) e “atividades não-presenciais” distribuídas em oito semestres, o que equivale a quatro anos.

Já a configuração curricular do curso de Pedagogia da UCSAL-BA atende às resoluções nº 001 de 05.09.2007 e nº 002 de 25.09.2007, as quais definem que os cursos de graduação devem ser estruturados em eixos, com objetivo de “contribuir para o processo de formação pessoal e profissional do graduando, enfatizando as dimensões ética, estética, social e humana” (UCSAL, 2015 p.41). Esses eixos integram os currículos do ensino, pesquisa e extensão e estão divididos em três: Eixo de Formação Geral, Eixo de Formação Básica e Eixo de Formação Profissional. Consonante aos eixos da formação, a matriz curricular estabelece, sob orientação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, de 15/05/2006, os Núcleos de Estudos Básicos, com os componentes curriculares de formação geral; de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, voltados às áreas de atuação profissional e que atende às demandas sociais; e de Estudos Integradores, com fins de enriquecimento curricular e articulação teoria-prática. No total, são 3340 horas distribuídas entre Componentes Curriculares/Disciplinas (2.480 horas), Prática como Componente Curricular (400 horas), Estágio Supervisionado (360 horas) e Atividades Complementares (100 horas).

Com uma proposta pedagógica configurada a partir de projetos interdisciplinares, entendidos como “práticas pedagógicas utilizadas no curso de Pedagogia que buscam viabilizar a intercomunicação e inter-relação entre os componentes curriculares de formação geral, básico e profissional” (2015, p.101), o currículo de Pedagogia da UCSAL-BA favorece a articulação entre as disciplinas, o que possibilita sua reorganização nos eixos estabelecidos, análises mais diversificadas sobre o objeto em estudo e inserção na realidade, permitindo ao estudante “aprender a partir do contexto e de suas vivências diárias” (2015, p.101). Um dos importantes potencializadores dessa articulação são os Projetos Integradores I e II, desenvolvidos nos segundo e terceiros semestres, respectivamente, e que compõem o Núcleo de Estudos Integradores. Esses projetos aproximam a realidade acadêmica daquela vivenciada nas escolas, nos centros comunitários e instituições em geral, num dimensionamento fecundo entre teoria-prática.

Importante destacar, considerando a congruência entre o projeto ora analisado e a abordagem multirreferencial, a afirmação de Ardoino, para quem

o procedimento multirreferencial parece finalmente mais apropriado ainda à análise de alguns objetos (práticos ou teóricos) que se deseja interrogar, contraditoriamente, numa perspectiva explicativa, tendo em vista ampliar sua inteligibilidade, qualificada a partir de diferentes pontos de vista. São, nesse caso, diferentes linguagens das disciplinas que se trata de operacionalizar, de distinguir e de combinar entre elas. (1998, p.30)

Para além de uma mera articulação entre as disciplinas, os projetos interdisciplinares buscam “superar os problemas decorrentes da fragmentação dos conteúdos” (UCSAL, 2013, p.101), ao tempo em que aproximam os profissionais dos diversos componentes curriculares, possibilitam a troca de conhecimentos, a relação entre as diferentes áreas e as leituras diversificadas dessas áreas. Situam, ainda, a perspectiva metodológica do curso de Pedagogia da PUC-SP e da UCSAL na abordagem multirreferencial.

5.2.4 Análise plural dos conhecimentos teórico-práticos

A proposta de formação do pedagogo apresentada pela Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, em seu Art. 3º, assegura ao estudante o acesso a um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, o que nos permite perceber o seu caráter multirreferencial. Nesse sentido, o curso de Pedagogia da PUC-SP optou

pela substituição de disciplinas estanques por conhecimentos organicamente relacionados, propiciando a articulação entre a teoria e a prática, favorecendo uma rede interconectada de ensino, visando à dinâmica de informação e conhecimentos. (SANTOS, 2011, p.136)

Percebemos, a partir da fala da autora, o caráter plural da organização curricular da PUC-SP, a partir de uma proposição de trabalho articulado, que favorece a uma “rede interconectada de ensino”. Essa compreensão admite a complexa e dinâmica tessitura da informação e do conhecimento, trabalhados nas dimensões teórica e prática, o que concede ao estudante uma condição de análise e intervenção diferenciadas, mediante leituras e compreensões mais amplas do fenômeno educativo.

Atento à resolução supracitada, o PPC da UCSAL assegura que o

curso oferece um currículo que tem como foco a abertura para o estudo da realidade nos seus diferentes aspectos, ultrapassando os limites dos componentes curriculares e de uma concepção restrita de formação profissional. O estudante é introduzido em um novo horizonte de conhecimento, no qual o ponto de partida é a observação atenta da realidade e o desejo de compreendê-la criticamente, aliado à responsabilidade social, à procura ética e ao compromisso com a transformação da sociedade. (UCSAL, 2015, p.100)

Desse modo, a perspectiva curricular do Curso de Pedagogia abre espaços para análises ampliadas do fenômeno educativo, seja a partir das leituras diferenciadas dos textos propostos, das leituras das reflexões dos outros estudantes, como também das leituras da realidade nos seus diferentes aspectos. A formação profissional, em seus dimensionamentos teórico e prático, é tecida mediante análises pessoais, coletivas e institucional. Nesse sentido, Ardoino vai afirmar que a abordagem multirreferencial se propõe

a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob os diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos, explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998, p.25).

E ainda

Mas o estabelecimento escolar mesmo provido de uma autonomia relativa, permanece, assim mesmo, parte de um todo mais amplo, a instituição. Esta goza de uma autoridade e de uma legitimidade sociais. Ela exerce um poder. Sua natureza jurídica e, finalmente, ainda mais simbólica que funcional. Ela se exprime através de um fazer sócio-histórico que postula uma dialética do instituído e do instituinte. Seu sentido, acima dos programas, é sempre aquele de um projeto-visado. (1998, p.34)

Pelo exposto, o currículo proposto e o constituído no cotidiano da instituição de ensino superior, e aqui destacando os cursos de Pedagogia das instituições investigadas, é ressignificado, redimensionado, reelaborado por seus sujeitos autores, através das leituras plurais, das reflexões, das relações e interações dos sujeitos entre si e com o seu meio, na frequência das intervenções teóricas e práticas.

5.2.5 Flexibilização Curricular

Na pesquisa intitulada *Pedagogia da PUC: sob a ótica de características inovadoras educativas*, Marilene Santos destaca que o novo Curso de Pedagogia da PUC-SP busca “privilegiar a flexibilização curricular, a autonomia do aluno, o professor como um intelectual transformador e a interdisciplinaridade, de forma a superar o oferecimento de disciplinas estanques e a fragmentação do conhecimento” (2011, p.134).

A clareza da compreensão de que o currículo é contingenciado pelas intervenções dos sujeitos e realidades que envolvem o cotidiano das instituições de ensino fica evidenciada na fala da pesquisadora, como marca do projeto construído pelos sujeitos autores das mudanças do PPC da Pedagogia da PUC-SP. Isso porque o engessamento dos processos educativos torna-se cada vez mais difícil quando se considera a autonomia do aluno e se compreende o professor como um profissional transformador. Para Santos, “o curso propõe um currículo ativo que determina impacto direto na formação do homem no contexto social” (2011, p.137). Podemos intuir, pelo exposto, que o aparato didático do PPC da Pedagogia da PUC-SP, no seu viés conceitual-metodológico-avaliativo, é dinâmico e sofre adaptações e alterações considerando o perfil das turmas, o perfil do docente e a realidade sócio-político-cultural que envolve o processo educativo.

Já a estrutura curricular do curso de Pedagogia da UCSAL, apesar de apresentar uma organicidade técnica-prescritiva, expressa no quadro matricial (ANEXOS), revela uma dinamicidade metodológica sustentada numa concepção complexa de educação. Essa afirmação pode ser evidenciada no arcabouço metodológico apresentado:

- a concepção de que o conhecimento não é algo pronto, acabado e verdadeiro, mas provisório, relativo, datado no tempo e no espaço, produto da investigação, podendo ser alterado;
- o estímulo ao desenvolvimento da criatividade, concebendo o estudo, por meio de novas formas de seleção e articulação do conteúdo, como uma situação construtiva e significativa que ocorre a partir de temas, questões e problemas;
- a produção de uma nova lógica de organização curricular que expresse uma nova concepção de currículo como conjunto das atividades nucleares indispensáveis ao processo de produção, transmissão,

incorporação e disseminação do saber;

- a avaliação contínua dos processos curriculares, entendidos como currículos em ação, como forma de garantir a consonância dos objetivos da instituição com as exigências sociais e o avanço científico-tecnológico;
- a qualificação didático pedagógica do docente, aliado ao desenvolvimento de propostas inovadoras quanto aos métodos e técnicas de ensino que levem em conta as especificidades de sua clientela;
- a integração com as forças sociais em todas as suas instâncias, objetivando a inserção do aluno na realidade concreta, como processo que alia teoria e prática. (UCSAL, 2015, p.99).

A análise empreendida resgata, inicialmente, a primeira orientação metodológica que trata da possibilidade de alteração. Esta, decorre, obviamente, da participação dos sujeitos autores do currículo em ação que, estimulados em sua criatividade, constroem novas formas de seleção e articulação do conteúdo, a partir de temas, questões e problemas que emergem do contexto da sala de aula, bem como das forças sociais absorvidas pela academia, na formação do estudante.

A flexibilização curricular, característica de contextos marcadamente multirreferenciais, que sempre operam na concessão de autonomias, pode ser também evidenciada nos Procedimentos de Avaliação dos Processos de Ensino e Aprendizagem do Curso de Pedagogia, quando afirmam que a UCSAL-BA “prioriza a avaliação de natureza diagnóstica e formativa fundamentada na valorização do processo de ensino-aprendizagem do discente, ao longo do desempenho das atividades acadêmicas” (UCSAL, 2015, p.125). Essa compreensão avaliativa conduz à autoavaliação, à medida que possibilita ao discente reconhecer a sua capacidade e competência para buscar, por si próprio, novas formas de conhecimento, passando a autorregular a sua aprendizagem.

Percebe-se, nas visões metodológicas e avaliativas, tanto do curso de Pedagogia da PUC-SP quanto da UCSAL-BA, a compreensão de uma dinâmica curricular que não pode se limitar à simples execução do proposto, mas que se deve fazer aberta às contingências oriundas dos cenários educativos, gerando novos investimentos pedagógicos, sustentados nas novas análises dos sujeitos.

5.2.6 Participação dos estudantes nas práticas curriculares

Para Jacques Ardoino, a finalidade da educação pode

ser definida como a contribuição de todos aqueles que exercem essa função, seguindo o que cada um de seus parceiros de formação (crianças, adultos, alunos, estudantes, formando etc.) possa progressivamente conquistar, adquirir, construir, desenvolver nele a capacidade de se autorizar. (1998, p.29)

Essa compreensão nos permite situar o currículo multirreferencial como potencializador das ações dos sujeitos implicados, favorecendo sua participação no próprio processo de formação e, também, colaborando com o processo de formação do(s) outro(s). Nesse sentido, destacamos a constatação de Santos de que o PPC de Pedagogia da PUC-SP considera o “aluno como protagonista do processo” (2011, p.142), quando o entende como: (1) sujeito do processo da aprendizagem; (2) construtor do seu trajeto no curso; quando ele é (3) estimulado a processos intelectuais; e a (4) processos de descoberta; (5) quando se considera a dimensão da pesquisa na formação; e (6) quando o aluno participa nas decisões pedagógicas.

Na análise do PPC de Pedagogia da UCSAL-BA, seus autores deixam bem evidente a importância da participação dos professores e estudantes, como sujeitos do currículo:

A proposta metodológica favorece a elaboração do pensamento com autonomia e independência e cria as condições para que possam problematizar a realidade e propor alternativas de intervenção nos acontecimentos que ocorrem na prática profissional do Pedagogo. Nesta perspectiva, o estudante é o sujeito ativo da aprendizagem, por isso é convidado a intervir, participar, reconstruir e produzir conhecimento. (2015, p.99)

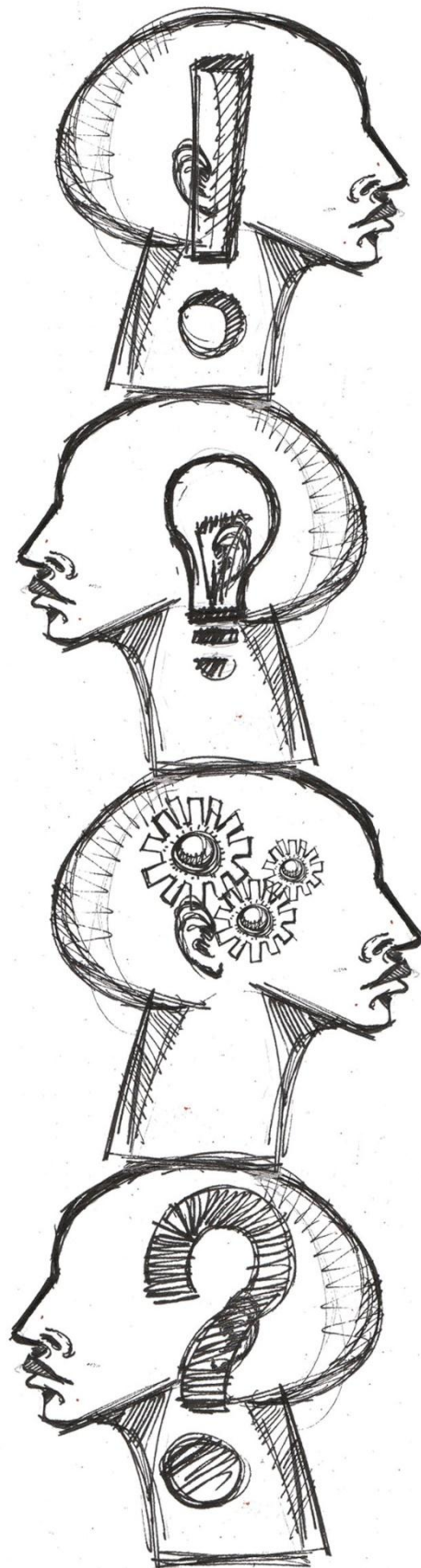
O entendimento do lugar do sujeito na construção curricular e, mais ainda, da própria formação, indica um caminho formativo marcado pela abertura às distintas experiências construídas por esse sujeito; experiências que o tocam, fazendo-o desenhá-lo o modo de se colocar no processo, autorizando-se e permitindo-se ser autorizado pelos outros. “Por isso, a trama do relato de formação é uma aventura que não está normatizada por nenhum objetivo predeterminado, por nenhuma meta”

(LARROSA, 2009, p.57), pois a formação é tecida junto aos pares, na implicação, nos diferentes espaços educativos.

5.2.7 Alteração do currículo

A abordagem multirreferencial de currículo prevê a alteração dos processos pedagógicos definidos, bem como dos sujeitos implicados, à medida que há a interação entre sujeito e objeto, e sujeitos entre si. Ela entende que o currículo, enquanto produção humana, traz as marcas da complexidade e se configura de maneira distinta e dinâmica, dependendo sempre do contingenciamento contextual. Vai de acordo a esse entendimento a concepção de currículo estabelecida no PPC de Pedagogia da PUC-SP que privilegia “a libertação da grade curricular rumo às novas composições, por meio de matrizes curriculares com propostas independentes, interdisciplinares, transdisciplinares, multidisciplinares” (SANTOS, 2011, p.126) e a concepção de currículo da UCSAL-BA quando afirma que “o conhecimento não é algo pronto, acabado e verdadeiro, mas provisório, relativo, datado no tempo e no espaço, produto da investigação, podendo ser alterado (UCSAL, 2015, p.99).

Considerando as análises feitas do PPC de Pedagogia, referentes ao perfil do egresso, à reformulação do PPC, à articulação entre as disciplinas, à análise plural dos conhecimentos teórico-práticos, à flexibilização curricular, à participação dos estudantes nas práticas curriculares e à alteração do currículo, podemos afirmar que o PPC de Pedagogia da PUC-SP e da UCSAL apresenta indícios da abordagem multirreferencial de currículo, restando ainda a análise dos seus professores, sujeitos dessa investigação.



6 EXPLICITANDO LEITURAS HETEROGÊNEAS

Ao construir este capítulo, fomos tomados pelas lembranças dos encontros com os sujeitos da pesquisa, os professores do curso de Pedagogia da PUC-SP e UCSAL-BA em seus respectivos ambientes de trabalho. Foram encontros marcados por reflexões, ideias, relatos de experiências, expressões gestuais, questionamentos sobre a educação e formação do pedagogo, bem como da clareza de uma entrega comprometida com aquilo que se faz, expressa na riqueza de detalhes das experiências vividas no ensino superior. Percebemos, na delicada e gentil concessão das entrevistas a esta pesquisa de doutorado, o comprometimento e a tentativa de contribuir para a ciência e para a educação brasileira.

Desses encontros, das lembranças e das análises dos depoimentos construímos este capítulo, que intitulamos “Explicitando Leituras Heterogêneas” e que se configura, inicialmente, a partir das leituras sobre o curso de Pedagogia realizadas pelos entrevistados e expressas em seus depoimentos e, em seguida, pelas nossas leituras das leituras dos entrevistados. É um capítulo constituído por heterogeneidades, com vozes de timbres diferentes, às vezes dissonantes, mas que, em conjunto, refletem a riqueza da diversidade sonora das compreensões e práticas autorizadas e que, naquele momento, foram reveladas. Da escuta sensível dessas vozes, buscamos compreender o fenômeno educativo que se nos revelava, na tentativa de desvelá-lo a partir de um olhar apurado, mas, bem sabemos, carregado por nossas compreensões e direcionamentos – pelo que nos resta dizer que as análises que seguem restringem esse fenômeno educativo ao objeto investigado, mas que, em sua inteireza, ele fala de muito mais coisas que aqui não pudemos explorar.

Assim, nossa análise foi norteadada por um roteiro de entrevistas que trazia ideias sobre currículo e multirreferencialidade, mas que se fizeram abertas, dialogicamente, às ideias e interpretações dos entrevistados. Essas questões, que caracterizamos como amplas, foram construídas principalmente a partir do referencial teórico multirreferencial, pois queríamos saber se os projetos e práticas dos professores do curso de Pedagogia da PUC-SP e UCSAL-BA apresentavam marcas dessa multirreferencialidade. A escolha por não limitar as marcas que estaríamos buscando se deu pela clareza quanto a riqueza que envolve uma investigação qualitativa, desenvolvida no âmbito das ciências humanas. Mesmo assim, ressaltamos alguns dos

principais elementos da multirreferencialidade – a pluralidade, a heterogeneidade, a autorização, a *negatividade*, a implicação e a alteração – presentes nas questões das entrevistas, que estariam sob nosso olhar, ainda que mantivéssemos nossa percepção aberta a outras leituras, outros aspectos e elementos multirreferenciais que poderiam se revelar ou não nos depoimentos dos entrevistados. Das nossas compreensões, as quais geraram as interpretações hermenêuticas, seguem os textos.

6.1 PERFIL DO INGRESSANTE

A questão “Como você caracteriza os ingressantes do curso de Pedagogia da PUC-SP/UCSAL-BA?” foi formulada com o intuito de compreender o perfil dos ingressantes das duas instituições investigadas, pela ótica dos seus professores. Percebemos marcas multirreferenciais expressas nos relatos que apontam para a heterogeneidade, percepção ratificada por UCSAL2, quando afirma: “a gente tem um grupo altamente heterogêneo”. As falas indicam, portanto, a constituição de grupos heterogêneos, marcados pela realidade plural do estabelecimento escolar que, para Ardoino (2012, p.96) “é um lugar de vida, uma comunidade, reunindo um conjunto de pessoas e de grupos”. Mas importante ressaltar que o perfil do ingressante da PUC-SP e UCSAL-BA, apresentado nos depoimentos, constitui-se como expressão do universo de significação dos sujeitos entrevistados, dadas as escolhas, os destaques e as diferenciações de aspectos ressaltados por estes, mas que entendemos apresentarem dados objetivos da realidade. Essa diferenciação pode ser expressa através das falas, com destaques dos aspectos:

Vocacional

UCSAL1 – A gente recebe poucos alunos ingressantes, mas esses poucos que vêm declaram uma intenção de que está aqui porque gostam da profissão, porque tem um interesse muito grande em fazer Pedagogia. Ou porque tem esse sonho, ou porque já atuam na área. Esse é um lado muito positivo, no sentido dessa intenção de querer estar atuando na área com uma certa responsabilidade, com ciência.

UCSAL2 – Hoje, com a resolução de dois mil e seis que estabelece a nova diretriz curricular para o curso de Pedagogia e nesta diretriz estabelece o campo de atuação na docência da educação infantil e nos

anos iniciais, os alunos que ingressam no curso, eles chegam já com essa compreensão. Então, os alunos chegam porque tem um desejo latente de atuar na profissão docente e isso para mim já é um avanço enorme porque vivenciamos um período em que as pessoas procuravam fazer Pedagogia para qualquer outra coisa, menos para ser professor.

UCSAL4 – Eles chegam com os olhos grandes, expressivos, e chegam entre a alegria de estar ali, tem uma alegria, tem aquela ideia de eu cheguei. Eu entrei nessa confraria de doutores

PUC6 – nós temos assim, num extremo pessoas que já vem muito focadas e meio que direcionadas para essa carreira no magistério, mas já pensando em talvez em ser diretor, em trabalhar nas escolas nas quais eles já estão ligados pela família etc., e tem na outra ponta pessoas que querem uma formação, mas não tem uma perspectiva ainda muito bem delineada.

PUC8 – Olha, os alunos são muito motivados. A motivação diverge de um para outro quanto ao porquê, mas todos entram altamente motivados e não são alunos que fizeram pedagogia porque não tiveram outra opção. Nós temos muitos que até fizeram outro curso, tem outra graduação, mas eles resolvem voltar para fazer Pedagogia.

Socioeconômicos

UCSAL2 – a gente percebe que boa parte desses alunos que entram na Universidade Católica, principalmente num curso como Pedagogia, são estudantes bolsistas, isso caracteriza (...) que são estudantes que advêm de classes do ponto de vista econômico menos privilegiadas e conseguem acessar a universidade. (...) Tem um outro grupo, já de classe média, que a família não aceita que ele faça Pedagogia porque acha que essa não é a profissão que condiz com o investimento de educação que foi feito pela família.

UCSAL3 – Bem, nas turmas que eu tive contato... são de estudantes... a maioria oriunda da escola pública.

UCSAL4 – o perfil dos novos estudantes que são aqueles estudantes noturnos que chagaram a Universidade nos últimos dez anos e que não são mais aqueles estudantes da elite.

PUC5 – O nosso ingressante atualmente é aquele que pode pagar. O curso é caro!... Os ingressantes, então, eles nesse momento são pagantes, alguns bolsistas. É... temos dificuldades, mas temos alunos de PROUNI, temos alunos de FIES... Atualmente o curso tem um número alto de bolsista.

PUC6 – a gente tem um perfil que tem, eu diria, duas vertentes: são alunos de classe média, classe média-alta que, em algum bom número de casos, os pais têm escolas ou estão ligados a área educacional e vem para fazer o curso de Pedagogia já pensando, principalmente, na gestão.(...) então a gente tem esse tipo de aluno e tem alguns que vem da rede pública, que vem do PROUNI com a perspectiva de fazer uma formação boa na PUC.

PUC7 – é um perfil de classe média, mas tem... na medida em que os anos vão passando, o perfil vai ficando mais de um nível socioe-

conômico menor que a classe média, bem menor (...) a gente tem um pouquinho de classe média e a grande maioria de uma classe menos favorecida – vamos chamar assim.

PUC8 - Eles são, na sua maioria, de classe média, por causa que aqui é uma fundação, instituição privada. Mas, a gente tem alunos aqui que são atendidos por diferentes programas: programas específicos da PUC, também tem aluno de PROUNI e são tão bons quanto os outros.

Escolaridade

UCSAL2 - as turmas são constituídas de estudantes recém-saídos do ensino médio. Mas, na sua maioria, estudantes que já deixaram a escola há bastante tempo e que resolveram voltar: profissionais, muitos profissionais que já são graduados – eu tenho casos agora de profissionais de Letras, profissionais da área de comunicação que voltam para a universidade para fazer a segunda graduação.

UCSAL3 – há uma certa diversidade, assim...há um público bem jovem, que saiu do ensino médio há pouco tempo, mas, também, tem pessoas um pouco mais velhas que (...) também, tem sempre a presença, nas duas turmas, de uma minoria de dois a três alunos, no máximo, de estudantes que estão fazendo a segunda graduação.

PUC-SP 8 – Nós temos muitos que até fizeram outro curso, tem outra graduação, mas eles resolvem voltar para fazer pedagogia.

Defasagem de conhecimentos

UCSAL1 - nós sentimos uma dificuldade grande porque eles vêm, assim, com algumas carências intelectuais muito grandes, inclusive quando se refere à base... uma base de conhecimentos prévios, vinculados aos campos que nós mais precisamos na pedagogia: História, Geografia, Língua Portuguesa... , dentre outras.

Os destaques dos professores evidenciam olhares muito mais frequentes referentes a alguns aspectos do que a outros. Nesse sentido, percebemos que, dos oito entrevistados, cinco apontaram as questões relacionadas ao aspecto vocacional, destacando o interesse dos ingressantes em fazer o curso para atuar na área, em decorrência de uma inclinação, de um desejo, pois muitos chegam até mesmo com a ciência da função do pedagogo, segundo UCSAL2. Já se percebe uma frequência maior de destaques para os aspectos socioeconômicos, sendo sete professores a se posicionarem nesse sentido. Para eles, alguns alunos são de classe média, média-alta (PUC6) e possuem condições de pagar o curso, apontado por PUC5 como “caro”, sendo os demais de classe “do ponto de vista econômico menos privi-

legiada” e “menos favorecida”, no dizer de UCSAL2 e PUC7, respectivamente. Esses estudantes, geralmente oriundos da rede pública de ensino, possuem bolsas de estudos oferecidas pela instituição, pelo PROUNI ou por financiamento estudantil (FIES), segundo relatos acima. No aspecto de escolaridade, somente três dos entrevistados (UCSAL2, UCSAL3 e PUC8) evidenciaram que muitos alunos vêm direto do ensino médio, enquanto outros já estão fazendo a segunda graduação. O aspecto da defasagem de conhecimento é apresentado por um único entrevistado (UCSAL1), ao expressar as carências de conhecimentos prévios aos campos vinculados à formação no curso de Pedagogia.

A nossa compreensão, a partir dos depoimentos emitidos pelos professores da PUC-SP e UCSAL-BA, é a de que o quadro discente dos cursos de Pedagogia dessas instituições apresenta características diversificadas, o que revela ser uma constituição plural, marcada pela diversidade social, econômica e cultural.

6.2 REFORMULAÇÃO DO PPC

A análise aqui empreendida sobre a participação dos professores e estudantes na reformulação do PPC de Pedagogia da PUC-SP e UCSAL-BA sustentou-se nos depoimentos coletados nas entrevistas, em resposta às questões: “Você participou da reformulação do PPC de Pedagogia? De que maneira? Houve a participação dos estudantes de Pedagogia na reformulação do PPC?”, a partir das quais se queria perceber se a configuração curricular dos cursos de Pedagogia da PUC-SP e UCSAL-BA decorreu de um processo democrático, em que os sujeitos do currículo foram autorizados e se autorizaram a participar, implicando-se no processo. Essa busca se origina na compreensão de que os currículos pensados sob a inspiração multirreferencial se estabelecem a partir da participação dos sujeitos como coautores, também responsáveis pelos projetos e pela própria formação. A análise, portanto, resgatou os olhares dos entrevistados sobre o processo de reformulação do PPC, considerando:

A participação dos Professores

UCSAL1 – *Bem, eu participei assim... mas diria por conta até do meu tempo na época, no momento e também por um ponto de concentração inicial das discussões no Núcleo Docente Estruturante (...). Nós fomos ouvidos, eu participei, mas a maneira como eu participei foi depois lendo todo o material proposto pelo NDE e pelo professor (coordenador) e apresentando minhas sugestões para que pudesse fazer a melhoria do curso em alguns aspectos.*

UCSAL2 – *O processo foi iniciado a partir de uma escuta que foi feita com estudantes e professores.*

UCSAL3 – *Não, não participei, porque eu não sou lotada... Até participei nos processos dos cursos de Direito e de Publicidade e Propaganda e nesses dois cursos houve uma certa mobilização já que a proposta de reformulação do currículo lá, ela foi orientada pela reitoria...*

UCSAL4 – *Eu não participei.*

PUC5 – *Mas de qualquer forma, eu participei de uma reformulação curricular, antes dessa 2006. Não conseguimos fechar e aí fomos obrigados a propor correndo e propusemos baseado nos estudos anteriores.*

PUC6 – *Eu não participei, mas houve participação dos docentes. Na época em que houve essa reformulação, eu pertencia ao departamento de educação física que é um departamento que foi extinto, porque já não havia uma demanda aqui na universidade em relação à educação física.*

PUC7 – *Daquele PPC (vigente) eu não participei. É.. eu estou participando deste... agora eu venho desenvolvendo aquele PPC.*

PUC8 – *Olha, diretamente na construção, não! Mas eu fui consultada na época pela... porque foi tudo muito rápido. Então formou-se uma comissão mais com os gestores e não havia, praticamente, muitos professores participando disso. E foi mais por convite, também*

A participação dos Estudantes

UCSAL1 – *Sim. Foi feito por amostra. Foi passado um questionário a esses alunos... Quem coordenava o curso de pedagogia era professor (...). Ele fez com os alunos por amostra, aplicou questionário e... muitas das perguntas que eu cheguei a ver, eram perguntas que se referiam a questão da qualidade do curso, dos professores, o tipo de conhecimentos e temáticas que estavam sendo abordadas, se queria algo mais atualizado ou se não se considerava importante essa formação.*

UCSAL2 – *(...) foi aplicado um questionário com os estudantes do curso naquela ocasião (...).*

UCSAL3 – *Com precisão eu não saberia lhe informar porque eu não participei do processo do curso de pedagogia.*

UCSAL4 – *(...) ouvi dizer que houve a participação dos alunos no processo.*

PUC5 – *Nós fizemos pesquisa com os estudantes: o estudante que frequentava o curso e o estudante egresso.*

PUC6 – Não uma participação direta. Eu sei que foram consideradas as avaliações que vinham se fazendo frente aos alunos...

PUC7 – Houve de um a maneira indireta. Na verdade, se faziam avaliações do antigo curso, antes de 2006, se pensava em reformular...

PUC8 – Houve uma participação indireta porque existia um grupo que trabalhava há muito tempo e eu fiz parte desse grupo. (...) Mas, esse grupo teve uma coisa boa: eles fizeram uma pesquisa com os alunos e essa pesquisa foi utilizada na inauguração do primeiro projeto que agora está sendo reformulado e eu estou participando ativamente. Mas, foi uma participação indireta.

Nos depoimentos dos professores, percebemos claramente que houve um processo de autorização concedida aos sujeitos do currículo – professores e estudantes do curso de Pedagogia –, no ato de sua reformulação. O fato de lançar um questionário sobre o curso já se configura como um ato inicial de abertura que dá ciência do acontecimento aos pares, ao tempo em que favorece a mobilização. Da questão sobre a participação dos professores, seis entrevistados (UCSAL1, UCSAL2, UCSAL3, PUC5, PUC6 e PUC8) revelaram conhecimento e participação direta ou indireta, mediante questionário que foi disponibilizado aos professores; desses seis, dois (UCSAL3 e PUC6) participaram da reformulação curricular de outros cursos, da mesma instituição, dos quais faziam parte. Inclusive UCSAL3 afirma que “a proposta de reformulação do currículo (...) foi orientada pela reitoria”. Dos professores que participaram, dois deles (UCSAL2 e PUC5) revelaram participação de forma direta nos processos de aplicação e coleta dos dados do questionário, bem como na organização do documento final. Os demais professores (UCSAL4 e PUC6) registraram não ter participado do processo de reformulação, ficando claro que PUC 4 não fazia parte do quadro docente da instituição, na época, e PUC7 não apresentou, durante toda a entrevista, informações que indicassem os motivos da não participação, apesar de revelar participação no processo atual de reformulação do PPC quando disse “É, eu estou participando deste”. O fato é que a maioria dos professores entrevistados registrou a existência de um questionário a partir do qual eles puderam apresentar sua avaliação e aspirações em relação ao curso. Já na questão referente à participação dos estudantes, seis entrevistados (UCSAL1, UCSAL2, PUC5, PUC6, PUC7 e PUC8) informaram que houve participação direta ou indireta. Os outros dois entrevistados, UCSAL3 e UCSAL4, afirmaram, respectivamente, “não sei informar” e “ouvi dizer que houve a participação dos alunos no processo”.

Decorre dos dados levantados e dos gráficos apresentados no PPC de Peda-

gogia da UCSAL-BA, disponível nos anexos deste trabalho, e das informações coletadas em documentos científicos, bem como dos sites das instituições, a clareza de que o processo de reformulação do PPC contou com a participação dos professores e estudantes. Mas somente encontramos em UCSAL2 o detalhamento do trabalho de reformulação, principalmente junto aos professores

Então, nós juntos fizemos a gestão desse processo na construção, ouvindo os professores e sistematizando os textos. Alguns professores escreveram alguns textos que foram submetidos ao NDE e outros textos foram construídos a várias mãos, escrevendo de forma compartilhada. Depois de escrito esse texto foi submetido novamente a comunidade em apresentação para poder validar.

E, somente em PUC5, informações coletadas na pesquisa frente aos estudantes, quando afirma

Constatamos uma coisa muito interessante: o estudante que ainda estava no curso, no quarto ano, ele queria mais prática do que teoria. O egresso, invertia e dizia assim: foram os fundamentos que me fizeram ter uma visão mais ampla do fenômeno da educação.

No entanto, nos depoimentos sobre a reformulação do PPC das duas instituições, não conseguimos perceber como foram tratados os textos dos professores e os questionários respondidos pelos estudantes, assim como se a contribuição desses sujeitos foi considerada, o que nos deixa cautelosos em afirmar que o processo de reformulação do PPC da PUC-SP e UCSAL-BA foi configurada sob a égide da abordagem multirreferencial. Não podemos negar, entretanto, que a participação direta ou indireta, confirmada pelos professores em seus depoimentos, constitui-se como uma marca multirreferencial, pois eles puderam expressar suas ideias, desejos e aspirações sobre o curso.

6.3 ARTICULAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS

A análise da temática “Articulação entre as disciplinas” decorre das reflexões tecidas por pensadores da complexidade sobre a importância de religar os saberes que a ciência clássica, na busca de compreensão e apreensão do conhecimento,

decompôs em partes. A evolução dessa compreensão deu margem à constituição das disciplinas e à maneira como elas foram historicamente desenhadas no currículo escolar. O entendimento desses pensadores, entre eles Morin, é o de que “as disciplinas são plenamente justificáveis, desde que preservem um campo de visão que reconheça e conceba a existência das ligações e das solidariedades. (...) se não ocultarem realidades globais” (2001a, p.112-113). Nessa mesma linha de reflexão, com perspectivas de consideração das diversas referências, sem que haja justaposição ou consensos, mas reflexões amplas, não mutilantes do fenômeno educativo, Ardoino apresenta a multirreferencialidade que, segundo Berger, “problematiza, de alguma forma, o poder instituinte das disciplinas, não as nega” (BERGER, 2012, p.28). A compreensão complexa de currículo sugere, então, não a negação das disciplinas que entendemos ser referências teóricas socialmente construídas e trabalhadas no seio da educação formal, mas que elas sejam pensadas e projetadas numa perspectiva de saber mais amplo.

As ideias desses dois grandes pensadores serviram de base para as questões “O PPC de Pedagogia prevê a articulação entre as diversas disciplinas? Como?”, presentes no roteiro da pesquisa, com objetivo de explicitar a configuração curricular e de saber se existem marcas multirreferenciais nos projetos e práticas dos professores dos cursos de Pedagogia da PUC-SP e UCSAL-BA.

Nos depoimentos, aparece a afirmação de que ambos os PPCs preveem a articulação das disciplinas. Na análise empreendida, pudemos destacar as leituras diversas dos professores sobre o tema, bem como suas experiências, aqui expostas nos aspectos por eles destacados:

Disciplinas Integradoras

UCSAL1 – Previsto está! Inclusive nós criamos algumas disciplinas tipo ‘Seminários Integrados’ para que as disciplinas possam conversar entre si e produzir um material ao final do semestre e ela acontece no segundo e terceiro semestre para que os alunos comecem a tomar uma familiaridade com as questões da integração entre as disciplinas.

UCSAL2 – A gente tem uma estratégia que é assim: Prática Sociais Leitura e Escrita I, no primeiro semestre, Práticas Sociais Leitura e Escrita II, no segundo semestre e temos Projetos Integradores I e II no segundo e no terceiro semestre. Essas disciplinas, sempre a gente procura fazer de maneira integrada, na medida do possível, com as disciplinas que estão sendo desenvolvidas naquele semestre. Então, a ideia, por exemplo, é que em Projetos Integradores I, que os

meninos fazem agora no segundo semestre, a gente desenvolve um projeto de intervenção. Os meninos estão no segundo semestre, eles vão definir uma temática de estudo, eles vão construir, vão fazer uma revisão de literatura sobre essa temática e a ideia é que eles vão para escola fazer uma intervenção, considerando, na construção, os conhecimentos das outras disciplinas daquele semestre. (...) Então, sempre a gente procura desenvolver alguma estratégia de integração, tanto do ponto de vista do conhecimento que eles estão aprendendo nas outras disciplinas, como na realização de algumas atividades integradas.

UCSAL3 – Bem, há uma tentativa de que isso ocorra tanto que, esse semestre a gente está começando agora, mas nos outros semestres que eu participei, haviam reuniões com certa recorrência, com certa frequência. (...) aqui na universidade tem uma avaliação chamada ‘Prova Integradora’... é uma prova que ocorre durante o semestre, todos os semestres vão fazer essa prova e... em cada curso e... nessa prova, talvez até o curso de pedagogia foi onde mais eu vi essa preocupação em fazer com que essa prova integradora fosse efetivamente integradora...

UCSAL4 – As Práticas Integradas, que eu e a professora (...) desenvolvemos são muito férteis, são muito consistentes, porque a gente parte de princípios epistemológicos, pedagógicos, didáticos, muito conversados entre nós... há uma complementação, há uma coerência, há uma diversidade, há uma inovação.

Os professores da UCSAL-BA, entre os quais UCSAL1, UCSAL2 e UCSAL4, revelam a criação de uma disciplina que tem caráter integrador. Trata-se da disciplina “Projetos Integradores”, disposta nos segundo e terceiro semestres da matriz curricular e apresentada com os nomes “Seminários Integrados” e “Práticas Integradas” por UCSAL1 e UCSAL4, respectivamente. Essa disciplina é proposta, sempre que possível, de maneira integrada com as demais disciplinas do semestre, segundo relato de UCSAL2. O seu caráter integrador decorre, principalmente, pelo viés investigativo, com definição de temática de estudo, revisão de literatura e intervenção nas escolas “considerando, na construção, os conhecimentos das outras disciplinas daquele semestre” (UCSAL2). Para UCSAL4, as “Práticas Integradas” são férteis e muito consistentes “porque a gente parte de princípios epistemológicos, pedagógicos, didáticos, muito conversados entre nós”.

Pela explicitação dos profissionais, a disciplina “Projetos Integradores” tem uma função de articular os conhecimentos nos semestres iniciais “para que os alunos comecem a tomar uma familiaridade com as questões da integração entre as disciplinas” (UCSAL1) e possam dar continuidade a essa prática nas experiências posteriores. Para a sequência dos trabalhos nessa linha, semestralmente é disponi-

bilizada uma avaliação chamada ‘Prova Integradora’, segundo UCSAL3, onde os conhecimentos das diversas disciplinas são articulados e avaliados em conjunto.

Configuração Modular

PUC5 - Então, nós temos: os módulos, os eixos e as unidades temáticas. A grande problemática dentro de uma coisa que é o currículo que vem por unidades temática e não por disciplina, ele ganha na articulação dos conhecimentos. (...) Quando você favorece a interconexão do conhecimento, você perde o aprofundamento. Nós temos essa dificuldade.

PUC6 – Na verdade é indispensável que haja, porque a gente tem muitas disciplinas que abordam temáticas que são convergentes. (...) Então, por exemplo, como várias outras em que esta articulação é indispensável.

A estrutura curricular da PUC-SP configurada por módulos, eixos e unidades temáticas, não em disciplinas, apresenta o ganho “na articulação dos conhecimentos”, segundo PUC5. Nessa configuração, as temáticas “convergentes” são agrupadas em eixos, o que favorece o diálogo de várias áreas de conhecimento. Para PUC6, essa articulação é indispensável, sendo necessário que haja a comunicação entre os professores, porque “a gente tem que saber o que os outros professores tratam e tudo mais” (PUC6).

Participação e Formação Docentes

UCSAL1 – Bom... está no PPC, nós temos disciplinas que podem fazer isso... mas, eu considero que ainda precisamos avançar muito, porque a própria formação do professor não lhe permite, não possibilita fazer outras leituras para além de sua disciplina.

UCSAL3 – (...) nessas reuniões havia o interesse dos professores muito motivados, orientados pela coordenação e por professores que têm uma presença mais intensa no curso de realização de atividades, de atividades de extensão...

UCSAL4 – (...) mas como horizonte acho que tem que ser ampliado para outros docentes, para que a gente possa fazer isso também com outros docentes, desses que acompanham também o curso de Psicologia ou de Pedagogia.

PUC6 – (...) a gente tem que saber o que os outros professores tratam e tudo mais...

PUC8 – Todos se sentem incluídos, os conflitos são falados abertamente e são tratados abertamente. Há afeto entre o grupo.

O destaque feito por UCSAL1, UCSAL3, UCSAL4, PUC6 e PUC8 em relação à participação dos professores revela a importância desses profissionais para a realização do projeto. Já vimos que os entrevistados afirmaram que os PPCs contemplam a articulação entre as disciplinas, sendo necessário o envolvimento dos professores. UCSAL3, em sua fala, revela o interesse e a motivação dos professores na participação das reuniões, enquanto PUC8 destaca a inclusão e o afeto do grupo. UCSAL4 aponta a necessidade de ampliação dessa experiência para outros docentes, inclusive de outras áreas de conhecimento. Já PUC6 situa a necessidade de ciência do fazer dos demais professores. Mas, para que a articulação das disciplinas aconteça, faz-se necessária a formação do professor, para que ele possa “fazer outras leituras para além de sua disciplina”, na reflexão realizada por UCSAL1.

A Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade

PUC7– O PPC traz sim essa perspectiva articulada que a gente chama de interdisciplinaridade. Então, aquela ideia do antigo curso, antes de 2006, a gente tinha assim blocos: o bloco da psicologia, o bloco da história, o bloco da sociologia e o bloco da filosofia... Aí foram criadas disciplinas aonde a gente acaba interligando essas coisas...

PUC8 – Olha, ele foi pensado para trabalhar a inter e a transdisciplinaridade. (...) Agora, pelas minhas pesquisas, há muitos indícios de que existe uma troca e uma articulação. (...) Mas existe algumas características também da interdisciplinaridade no grupo de professores. (...) Então a união... isso tudo são características da interdisciplinaridade. Porque se você não tiver esse modelo de professores, você não cria isso no grupo de alunos.

As falas de PUC7 e PUC8 expressam o caráter interdisciplinar e até transdisciplinar do PPC de Pedagogia da PUC-SP, “pensado para trabalhar a inter e a transdisciplinaridade” (PUC8). Um dos entrevistados chega a revelar que, na ocasião da reformulação, houve um pequeno grupo de discussão sobre a temática: “tanto é que eu fui chamada por um pequeno grupo, inclusive do qual fazia parte a diretora atual, que na época não era diretora da faculdade, para falar um pouco sobre transdisciplinaridade, interdisciplinaridade” (PUC8). Em sua reflexão, PUC7 entende a “perspectiva articulada” das disciplinas como interdisciplinaridade, em consonância com a compreensão de Macedo, para quem “a noção chave de interdisciplinaridade é a interação entre as disciplinas, que pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua dos conceitos, da terminologia, da mitologia, dos procedimentos”

(2007a, p.51). Partindo da compreensão de interdisciplinaridade do autor e dos depoimentos em destaque dos professores, podemos afirmar que tanto o PPC da PUC-SP quanto o da UCSAL-BA apresentam um caráter interdisciplinar porque contemplam a articulação dos conhecimentos e das disciplinas.

6.4 ANÁLISE PLURAL DOS CONHECIMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

A proposta desta questão decorre, principalmente, do Art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, emitidas pela Resolução nº 1 de 15 de março de 2006, quando estabelece:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Todos os professores foram enfáticos ao afirmar que o PPC de Pedagogia contempla a formação baseada na pluralidade de conhecimentos teórico-práticos. Na sequência das respostas, verificamos algumas análises que refletiam a compreensão sobre a temática e, outras, as experiências realizadas no interior do curso. Daí dividimos os relatos considerando:

A compreensão sobre a temática

UCSAL2 – (...) eles estudam o que é Pedagogia. Então essa disciplina ela tem uma responsabilidade de entender com eles o que é a ciência da educação e entender o arcabouço teórico. (...) Pensar numa ciência que é, por natureza, interdisciplinar e que, para entender o fenômeno ela precisa recorrer a muitas outras, mas que nenhuma outra isoladamente consegue responder àquilo que a Pedagogia responde, porque, se eu vou ensinar uma criança a ler e a escrever, eu não consigo responder essa pergunta: como é que se ensina a ler e escrever sem perguntar a linguística o que é língua, sem perguntar a sociologia que língua é essa que esse menino fala, do ponto de vista social... sem perguntar a história como que esse conhecimento foi construído, ou sem perguntar a filosofia que sujeito é esse ou a psicologia como o sujeito aprende. Eu vou precisar lançar

mão de várias perguntas e todas essas ciências vão precisar me responder, mas, nenhuma delas, isoladamente, consegue responder a uma pergunta como é que se ensina ao menino a ler e escrever. A única ciência que consegue responder é a Pedagogia, mas para fazer isso ela precisa lançar mão de todas as outras. Só que, ao lançar mão de todas as outras, ela constrói uma resposta que é resultado da sua teoria, que é uma teoria construída no diálogo com as diferentes ciências para responder ao fenômeno, da educação.

UCSAL4 – (...) porque essa ideia de que a gente pode ter conhecimento sem sujeitos é alguma coisa que não se sustenta. Não existe conhecimento sem sujeito, sujeitos sem práticas. (...) Então, como pensar um pedagogo, a formação de um pedagogo para essa diversidade, essa pluralidade? O PPC precisa ser poroso. Eu acho que o nosso é assim... alimentado por essa pluralidade que é o campo, o campo educacional que é dinâmico e para onde a gente remete esses estudantes, seja de atividade de estágio, de visita técnica e depois possivelmente dizendo que eles são profissionais.

PUC8 – (...) A teoria ilumina a tudo aquilo, mas nós vamos um pouco além. E eu acredito que há, embora não se fale 'isso é teoria, isso é prática', não há essa cisão. É um trabalho que se faz no dia-a-dia.

Na explicitação sobre a temática, UCSAL2 se reporta à Pedagogia, compreendendo-a como ciência “que é, por natureza, interdisciplinar e que, para entender o fenômeno ela precisa recorrer a muitas outras (...)”. Essa percepção é ampliada na afirmação: “Só que, ao lançar mão de todas as outras, ela constrói uma resposta que é resultado da sua teoria, que é uma teoria construída no diálogo com as diferentes ciências para responder ao fenômeno, da educação” (UCSAL2). Percebemos, na reflexão da professora, o resgate teórico-conceitual da Pedagogia, que entendemos ser necessário, pois “A teoria ilumina a tudo aquilo” (PUC8). Ao “aquilo” emitido pela professora, está a dimensão prática por se tratar de um “trabalho que se faz no dia-a-dia” (PUC8). Cabe destacar, na análise da temática emitida por UCSAL4, a importância do sujeito da formação, pois a “ideia de que a gente pode ter conhecimento sem sujeitos é alguma coisa que não se sustenta. Não existe conhecimento sem sujeito, sujeitos sem práticas” (UCSAL4). As reflexões situam ainda o campo educacional como plural e dinâmico (UCSAL4), o que exige uma formação profissional também marcada pela pluralidade e dinamismo.

As experiências realizadas

UCSAL1 – No PPC está previsto isso e até 2016.1 nós realizamos (...) Primeiro vou dizer para você como é que nós fizemos isso. Esses 'Seminários Integradores' como eu lhe falei. Eles tentam ampliar

para além do que está na sala de aula. Como é que é feito isso? A gente trabalha convidando os alunos a visitarem outros espaços, para que nestes outros espaços eles possam adquirir outros conhecimentos diferentes dos que são ministrados em sala e ampliar o conhecimento...

UCSAL3 – Acredito que sim, porque eu tenho acompanhado os estudantes que foram meus alunos. Em determinadas matrizes, como por exemplo, a matriz africana ou indígena... a contribuição de primeiro semestre... percebo neles durante os semestres que vão cursando uma certa maturidade... eles me relatam sobre uma certa participação em atividades que exigem um pouco essa... diversidade de orientação de saberes, de disciplinas. Ontem mesmo um estudante me falou que estava fazendo um trabalho... que estava estagiando na escola do Opô Afonjá que é uma escola num terreiro de Mãe Estela que fica lá em São Gonçalo, eu acho! E esse estágio surgiu a partir de uma atividade feita em sala de aula em que ele conheceu uma professora dessa escola e que possibilitou, então, a ele ir até a escola e propor uma atividade a ser desenvolvida no estágio que ele está fazendo agora.

PUC5 – Todo mundo sabe que o PPC possibilita a leitura ampla. Possibilitar, possibilita. Porque é o que eu faço. Eu faço na minha disciplina e vejo colegas fazendo.

PUC6 – Sim, a gente tem algumas unidades temáticas que primeiro buscam a articulação entre aquelas áreas tradicionais: sociologia da educação, psicologia da educação, filosofia da educação... que não são tratadas de forma disciplinar; elas compõem um tema. Então é claro que se eu for discutir, por exemplo, concepções sobre o desenvolvimento ou até mesmo concepções sobre aprendizagem... na abordagem desta temática a gente tem contribuições, é claro, da psicologia da educação, em alguns momentos a gente tem contribuição da sociologia da educação, elementos até, às vezes, de estudos sobre currículo, mas que se cruzam no próprio programa. Então, é claro que o currículo, de certo modo, a maneira como ele está organizado, ele aponta para isso.

PUC7 – No meu entender ele contempla. Essa parte da prática, os alunos vão para o estágio. Nós temos disciplinas teórico-práticas, fazemos visitas aos museus, por exemplo. Mas os alunos têm também o estágio e eles trazem experiências do estágio para a gente discutir em algumas disciplinas.

PUC8 – Olha, ele contempla a formação baseada na pluralidade de conhecimentos, mesmo pelo caráter do próprio projeto que é inter e transdisciplinar. Eles percebem que precisam de tudo para conhecer a realidade e também, nós fazemos uma relação porque aqui fala na relação teórico-prática. A relação teórico-prática é feita no interior das disciplinas. De que forma? Sempre nós estamos trazendo exemplos da realidade educacional, os alunos acompanham os fatos que vão acontecendo em educação... não tem momento X. Qualquer momento a gente alia o conteúdo àquele contexto social econômico e educacional. E... veja bem... os estágios propiciam muito isso e eles têm atividades complementares.

Nos depoimentos de UCSAL1 e PUC6, as experiências realizadas decorrem

dos “Seminários Integrados” e das unidades temáticas, o que permite a expansão para além da sala de aula, bem como a articulação entre as áreas tradicionais, no dizer dos professores, respectivamente. A experiência destacada por UCSAL3 revela o quanto a problematização da sala de aula pode impulsionar os estudantes para o campo, ao passo que o campo exige uma certa “diversidade de orientação de saberes” (UCSAL3), ou seja, uma prática com sustentação teórica. Já PUC7 e PUC8 destacam as contribuições práticas externas, principalmente dos estágios, conforme os seguintes relatos: “Mas os alunos têm também o estágio e eles trazem experiências do estágio para a gente discutir em algumas disciplinas” (PUC7); e “Sempre nós estamos trazendo exemplos da realidade educacional, os alunos acompanham os fatos que vão acontecendo em educação” (PUC8). Para além dos estágios apontados por UCSAL3, PUC7 e PUC8, surgem as visitas aos museus e as atividades complementares ressaltadas por PUC7 e PUC8, respectivamente.

Os relatos apresentados pelos professores, em seus depoimentos, comprovam a fala de PUC5, ao assinalar: “Eu faço na minha disciplina e vejo colegas fazendo”, ao tempo em que revelam que a sala de aula pode fundamentar e determinar as experiências práticas, realizadas nas escolas, da mesma forma que essas experiências podem enriquecer o trabalho de sala de aula.

6.5 PRÁTICAS CURRICULARES PLURAIS

A explicitação das práticas curriculares dos professores dos cursos de Pedagogia da PUC-SP e UCSAL-BA, expressa em seus depoimentos, constitui-se como um dos imperativos deste trabalho, à medida que buscamos compreendê-las através da questão: “E sua prática curricular favorece análises mais amplas, diversas dos temas propostos?”. As experiências explicitadas nos permitiram acesso não só às variadas formas de atuação dos professores, mas, também, aos conteúdos diferenciados presentes nas leituras carregadas por aquilo que, para cada um, faz sentido. Bem sabemos que foram recortes de uma experiência maior, constituída por vários outros conteúdos cotidianamente abordados nos espaços de formação. Mas enfatizamos que foram as experiências escolhidas e objetivamente apresentadas. Assim, optamos por revelar a riqueza da diversidade das práticas vividas no interior dos

cursos de Pedagogia, de modo a considerar separadamente cada uma, que para nós é singular, carregada de sentido e que, no conjunto, expressa a tessitura complexa dos currículos com suas marcas multirreferenciais.

A experiência relatada por UCSAL1 destaca as visitas realizadas noutros espaços, com objetivo de que os estudantes “possam adquirir outros conhecimentos diferentes dos que são ministrados em sala e ampliar o conhecimento”. Após visitas, há a socialização para a comunidade acadêmica em espaços comuns, conforme relato do entrevistado. Das experiências realizadas pelas disciplinas, o depoente destaca a visita à Casa de Angola¹³ onde os estudantes puderam trabalhar conteúdos sobre a diversidade e a etnia. Esse recorte feito pelo professor situa uma escolha no interior da disciplina e do curso de Pedagogia pelo conhecimento e aprofundamento da matriz africana, justificada, dentre outros motivos, pelas características socioculturais da Bahia, pois é de ciência que Salvador é a capital brasileira com maior número de negros¹⁴. Não entendemos, entretanto, que os estudos sejam restritos a esta matriz, mas da importância desse conteúdo para esses estudantes e professores. Decorre desse exemplo a clareza de que as práticas curriculares, mesmo que realizadas pontualmente e até semestralmente, conforme relato, são dinâmicas e abertas aos conhecimentos tratados noutros espaços como enfatiza o entrevistado

UCSAL1 - A gente trabalha convidando os alunos a visitarem outros espaços, para que nestes outros espaços eles possam adquirir outros conhecimentos diferentes dos que são ministrados em sala e ampliar o conhecimento. E, nessa ampliação, eles trazem o retorno disso e apresentam para a comunidade. Como é que nós fazemos isso? Nós fazemos isso, ainda como disse, de maneira incipiente, muito tímida. Nós fazemos isso apresentando aqui no pátio. E convidamos os demais membros da comunidade seja interna e externa a assistir. Nós levamos esses meninos periodicamente, professora (...) e professora (...) e outros que trabalham com Práticas Sociais de Leitura e Escrita, que trabalham com os Seminários Integradores, com Pedagogia e Docência têm levado os alunos a visitar peças de teatro, a conhecer teatro, casas, é... tipo a Casa de Angola, com atividades ligadas a questão da diversidade e da etnia. Então, assim... Mas são atividades muito pontuais. Eu quero ser muito transparente e

¹³ A Casa de Angola na Bahia, inaugurada em 5 de novembro de 1999, é uma iniciativa da Embaixada de Angola no Brasil, com apoio do Governo do estado da Bahia. Tem objetivos de consolidar os laços culturais entre Brasil e Angola, possibilitando à comunidade baiana o acesso à cultura angolana, em especial, e africana, em geral. Cf. Casa de Angola. Disponível em: <<http://www.casadeangolanabahia.com.br/centro-cultural-historia.php>>. Acesso em: 28/11/2016.

¹⁴ Segundo dados do Mapa da População Preta e Parda no Brasil, publicados em 14/11/2011 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

muito claro, ao falar da nossa realidade. Muito pontual, ainda pouco ocorre. Às vezes, nós fazemos uma por semestre.

A prática destacada por UCSAL2 situa um trabalho com os Projetos Integrados que aborda temas livres, não programados, atrelados aos interesses dos estudantes, com destaque para a experiência numa escola de educação infantil, na qual puderam abordar a temática da educação ambiental, através de realização de oficinas de construção de hortas, de brinquedos com materiais reciclados, atrelada à discussão sobre o tema junto às crianças. Outra experiência destacada foi a atividade “O livro que me achou”, que solicita aos alunos pegarem aleatoriamente um livro na biblioteca, fazerem a leitura e relatarem tal experiência em sala de aula para os demais estudantes. Essas experiências ressaltadas pelo entrevistado apontam a importância dos projetos para ampliação dos conhecimentos dos alunos e maior interesse pelos estudos.

UCSAL2 - A gente tem temas diversos. No semestre passado um grupo que trabalhou com educação ambiental na educação infantil e aí elas foram para a escola de educação infantil, aqui mesmo na Federação, eles fizeram oficinas para a construção de uma horta suspensa na sala com as crianças, oficinas de construção de brinquedos com materiais reciclados, uma oficina de reciclagem de materiais, mas refletindo teoricamente isso, a importância disso, a política pública que define isso dentro do currículo e fazendo isso com as crianças, refletindo todo esse processo. Uma outra turma trabalhou na biblioteca de uma escola, aqui no Rio Vermelho, e foi muito rico, porque (...), na disciplina de Práticas Sociais da Leitura e Escrita, faz uma atividade que ela chama O livro que me achou. Então os meninos fazem um relato; ela passa uma atividade em que eles vão dizer qual foi o livro que os achou. E eles escrevem um relato e depois narram isso em sala, falando da experiência do livro que me achou. (...) Então são situações que esse tipo de projetos que não tem uma coisa linear, não é uma coisa que é um projeto para atender a um conteúdo específico. Eles são livres, eles vão buscar o tema que mobiliza. Nem tudo que eles aprendem no currículo foi antecipadamente pensado. Os projetos integradores não foram antecipadamente pensados, porque os projetos são concebidos por eles, com a minha mediação.

No depoimento de UCSAL3, o entrevistado ressalta o caráter problematizador do trabalho, pois entende “que nada está dado” na disciplina que ministra¹⁵. Deixa implícita, no relato da experiência vivida, a ideia da importância do diálogo com

¹⁵ Importante destacar que UCSAL3 é formado em Antropologia e ministra a disciplina “Estudos Sócio-Antropológicos em Educação”.

outros cenários educativos, distintos dos regulares, e nos quais trabalham também temas abordados na escola, como foi o caso da peça “Etnografia”, assistida no teatro.

UCSAL3 – Sim, totalmente. (...) Então, esse é o espaço porque nada está dado numa disciplina como essa. Ao contrário, esse vai ser o espaço para a desconstrução, inclusive, eu tenho enfatizado, principalmente no primeiro momento, problematizar o próprio conceito de educação, o conceito de pedagogia à luz da antropologia e da sociologia, justamente para que a gente possa utilizar a disciplina nesse espaço de formação mais crítica, para que eles possam saber alguns conceitos das duas ciências. (...) Eu lembro que, foi até no ano passado, na primeira turma, a gente conseguiu fazer um diálogo bem interessante com um grupo de teatro... fomos assistir algumas peças com esse grupo que tem ex alunos que eu conheço e que estavam fazendo... e que tinham uma peça com enredo interessante, um enredo que explorava elementos da etnografia... o título da peça era até Etnografia e isso foi interessante, porque o próprio enredo, mas além do enredo, tinha também a narrativa... como a narrativa da peça foi construída que se assemelhava muito com o que a sociologia e a antropologia fazem. Isso foi interessante... acho que para disciplina e para formação deles.

Já a experiência relatada por UCSAL4 diz respeito ao trabalho de articulação dos professores, que considera as rotinas e os ritmos de trabalho, ao tempo que os irmana em torno da pesquisa, ensino e extensão, formando comunidades de pertencimento, de produção de conhecimento, o que deve ser proposta por toda a universidade, quando diz

UCSAL4 – É preciso estar nas rotinas, é preciso estar nos estilos e nos ritmos de trabalhos. Por exemplo, eu me interessar como o outro está conduzindo o processo em sala de aula, como o outro professor vai fazer, porque juntos a gente pode fazer pequenos conselhos das nossas classes, sentarmos na mesma mesa para dialogar sobre o desenvolvimento dos nossos alunos. Tem aí um caminho sim e que não é somente da Universidade Católica. Eu acho que a Universidade Católica, com a chancela de Universidade, possui uma série de atividades de pesquisa, de extensão, da própria graduação que de qualquer sorte vai irmanando os professores em pequenos grupos de produção, sejam grupos de pesquisa. Então você irmana ali alguns professores naquele grupo de pesquisa e cria uma comunidade de pertencimento e de produção de conhecimento. Aqueles que já estão na extensão, também se irmanam ali no trabalho. Mas acho que a gente precisa avançar, construir, ainda mais ao longo desse terceiro e quarto ano que é do ciclo do PPC, as práticas mais colaborativas de produção de conhecimento.

PUC5 vai expor a experiência de tratamento de uma mesma temática em vários semestres, por professores e áreas diferentes que vão articular os aspectos teóricos e práticos de tal tema. O entrevistado apresenta como exemplo a temática inclusão, destacando os aspectos abordados nos dois grupos, ou classes, o que possibilita diversificar e ampliar o conhecimento, conforme detalhamento:

PUC5 – Tudo favorece. Você quer ver? Vamos dar uma olhada. Inclusão... tem uma parte de fundamentos... o que é inclusão? Você vai pegar uma lei atual. Você pega a atualidade. Na hora que eu discuto as necessidades diferentes, eu faço ligação com a inclusão. Lá no terceiro ano, eu retomo a inclusão que o aluno viu aqui atrás com outro professor e essa inclusão ela é dividida em dois grupos, a classe é dividida depois em dois. Fica com um professor e com outro: um mais prático e outro mais teórico, tentando juntar ... porque a discussão que dá entre nós sobre teoria e prática é incrível!

Em seu depoimento, PUC6, afirma que a ampliação dos conhecimentos decorre do desmembramento de determinadas temáticas do próprio currículo. Para ele, as discussões tecidas em sala e os posicionamentos dos estudantes abrem questões de outra ordem, como, por exemplo, o trabalho com os conteúdos atitudinais que podem gerar reflexões ética, moral, política... Na sequência de sua explicitação, o entrevistado questiona o trabalho com o ensino religioso frente ao estado laico e a diversidade religiosa dos estudantes. Para ele, as experiências de discussão sobre as questões que giram em torno da escola e os debates sobre assuntos polêmicos levantado pelos sujeitos alargam os horizontes.

PUC6 – Eu diria a prática curricular quer dizer, a atitude do professor... Lógico, a gente trabalha sempre com a discussão de determinadas questões que, em princípio, giram em torno da aprendizagem, da escola, etc. Muitas vezes isso traz questões de outra ordem, principalmente quando a gente discute, por exemplo, as questões dos conteúdos atitudinais que são os elementos que você leva em consideração o planejamento etc. Ao discutir isso, claro que surgem questões de ordem ética, moral, política... e, de certo modo, o que mais me estimula é quando isto gera essa polêmica, esse debate. Então, os alunos muitas vezes levantam questões ... vá, o ensino religioso, por exemplo, como que deve ser a atitude da escola diante da religião num estado que é laico e, ao mesmo tempo, como é que você ignora essa questão que alguns alunos vêm com uma forte influência dessa formação religiosa, como compatibilizar isso, e num certo momento isso nos leva a refletir sobre a própria religião...

PUC7 reflete a abertura do currículo às questões e acontecimentos sociais. Ele destaca a utilização de outras leituras para o aprofundamento e expansão dos conhecimentos propostos no currículo formal. Na sua exemplificação, o entrevistado apresentou a experiência de abertura frente a sugestão dos estudantes de utilização de um filme, indicado ao Oscar, por apresentar uma discussão interessante relacionada à temática que estava sendo trabalhada, o que favoreceu a ampliação da abordagem.

PUC7 – Na disciplina Fundamentos da Aprendizagem, eu estava discutindo o cognitivismo, era a época do Oscar e ganhou aquele filme ‘Divertida mente’; a gente estava discutindo a questão dos conhecimentos prévios que a gente tem, as novas informações que a gente recebe... como a gente ancora essas novas informações e como a gente vai trabalhando. (...) As alunas assistiram e uma delas disse: ‘ah, professora, eu vi o filme assim, assim... o que a senhora acha de a gente discutir?’... Era uma coisa que não estava prevista... Eu falei está bom, eu ainda não vi o filme, mas vamos assistir. (...) Não era uma coisa que eu planejei, mas que eu achei interessante a partir das coisas que eles trouxeram. Então, nós levantamos uma bibliografia e vamos ver dentro do projeto político pedagógico.

A experiência apontada por PUC8 está relacionada aos limites dos textos propostos pela disciplina que muitas vezes não respondem aos questionamentos dos estudantes. Nesse sentido, o entrevistado afirma que “o texto é um pretexto” para a discussão e ampliação do conhecimento. Com isso, ele indica que a experiência deve ser ampliada a partir do estímulo a outras leituras e à pesquisa.

PUC8 – Para complementações, sempre há. Porque a gente não fica... o texto é sempre um pretexto. E tem muitas perguntas que os alunos fazem ao discutirem um texto – que não tem resposta naquele texto só, e que você sente que ele precisa de mais coisas. Então sempre a gente está ampliando e há um estímulo a continuidade dos estudos também. (...) o trabalho não é muito fechado. A própria natureza dele, a gente vai ampliando conforme vê as necessidades do aluno. Ou as necessidades da gente, porque às vezes um texto não contempla tudo. Aí você aconselha: usa como atividade complementar esse livro. Faz a relação... Às vezes é um filme que reforça alguma coisa, sabe? E usamos muito o que os outros professores trabalham também.

As explicitações das práticas dos entrevistados confirmam o dizer de Ardoino de que a escola é um lugar de vida, onde “os atores aspiram sempre, uns mais, ou-

tros menos, tornar-se autores” (ARDOINO, 2012, p.96), dado o protagonismo dos professores expresso nas experiências relatadas. A partir dos depoimentos, pudemos perceber ainda o dinamismo próprio dos contextos escolares que possuem propostas curriculares abertas à heterogeneidade e pluralidade.

6.6 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

O tema flexibilização curricular proposto nas questões de entrevista “Há possibilidade de flexibilização da proposta curricular (conteúdo, metodologia, avaliação) do curso de Pedagogia? Como se dá essa flexibilização?” foi escolhido com o objetivo de percebermos se as propostas curriculares da PUC-SP e UCSAL-BA eram fechadas às determinações pedagógicas predefinidas, ou se permitiam aos professores a liberdade de atuação frente às demandas dos estudantes, da instituição de ensino e do contexto social. Nas análises dos depoimentos dos oito entrevistados, pudemos perceber que a proposta curricular, tanto da PUC-SP quanto da UCSAL-BA, é flexível. De maneira explícita, UCSAL3, UCSAL4, PUC6 e PUC 7 revelam:

UCSAL 3 – *Eu diria que sim. Isso talvez não esteja explicitamente apresentado, mas a gente sabe que, meio que tacitamente.... Então, a gente tem flexibilidade, sim.*

UCSAL 4 – *É, tem essa abertura. (...) Eu acho que a flexibilização se justifica não porque a gente precisa ser maleável e flexível ou porque está na moda, mas porque a proposta precisa ser plástica. (...) Mas eu vejo essa flexibilização, ela tá posta como um princípio nos documentos oficiais e nacionais, e tá posta textualmente. (...)*

PUC 6 – *Olha a flexibilização no sentido da previsão do currículo mesmo, quais são os conteúdos e tal... num certo nível ela existe (...) o PPC viabiliza essa flexibilização formalmente.*

PUC 7 – *Ah, sim, há flexibilidade.*

Para UCSAL1 e UCSAL2 os professores têm autonomia para desenvolverem o seu trabalho, ou seja, são autorizados, conforme explicitado nas falas:

UCSAL1 – *Enquanto universidade (...)o professor tem essa autonomia e esse espaço para fazer. (...) A ementa, embora seja muito fechada, o professor tem autonomia de fazer, mas, como falei antes, a própria formação dele está limitando-o a ter uma atuação mais plural.*

UCSAL2 – *Do ponto de vista metodológico os professores têm autonomia para desenvolver o seu trabalho. E, aí ..., claro, tem a ver com o perfil, estilo.*

Nessa mesma linha, mas utilizando o termo “liberdade” para indicar a autorização concedida pelo projeto curricular do curso, UCSAL3, PUC 5, PUC6 e PUC8 afirmam:

UCSAL3 - *Como eu falei, não existe necessariamente uma política para... eu sei que em algumas universidades isso é tão aberto, tão escancarado que é uma política para ser feito dessa forma, não é que exista isso aqui. Mas, também, não há nenhum mecanismo que impossibilite. Não há um impedimento. (...). Então, há liberdade para criar...*

PUC5 – *Para mim é o grande forte da PUC e o que me mantém aqui. Eu faço avaliação com a classe na hora em que acho que está bem para fazer avaliação. (...) Então, os trabalhos são marcados pelo professor... ele tem liberdade junto com seus alunos de fazer avaliação, de incluir conteúdos ou retirar conteúdos... Essa liberdade, tem!*

PUC6 – *Nesse sentido, o professor pode, tem liberdade, inclusive de considerar as demandas que os alunos trazem. Logicamente que isso também depende, como eu te digo, depende da flexibilidade do professor.*

PUC8 – *Olha... a nossa proposta não é fechada... nada aqui na PUC é fechado. Você tem que ter uns planos de trabalho sempre. Você respeita a proposta pedagógica. Isso não está fechado... os planos não estão, é só existência. Você tem as ementas. Mas você trabalha fiel àquela ementa, àqueles princípios, àqueles objetivos maiores... os princípios, eu diria. Mas você tem liberdade de fazer um plano de acordo com aquilo que você acha que é necessário.*

Os demais entrevistados, UCSAL 4 e PUC 7, deixam implícita essa autonomia/liberdade quando discorrem sobre a flexibilização curricular.

UCSAL4 – *Como que se dá essa flexibilização? Pela interação entre os professores, na relação com o perfil das turmas considerando a complexidade do campo de trabalho... Aí eu flexibilizo com coerência porque eu tenho um princípio, não é uma flexibilização qualquer...*

PUC7 – *A gente não tem uma maneira de avaliar... Por exemplo, a gente não tem dias para avaliar, não há semana de provas. Cada professor avalia do jeito... da sua maneira. Mesmo porque, eu não entendo que a avaliação é um momento em que você vai me devolver conhecimento, mas ela pode ser um exercício em que eu vou ver se você compreendeu aquilo que eu falei...*

Ampliando suas análises, os entrevistados UCSAL2 e UCSAL3 relatam expe-

riências significativas no âmbito da autonomia/liberdade que possuem:

UCSAL2 - Ontem mesmo eu vivi uma experiência, saí daqui muito, muito impactada porque nós fizemos a carta, depois os alunos compartilharam a experiência, o sentimento deles em ter feito aquilo, e a sensação que eu tive, ao terminar a aula, e a turma estava muito emocionada com as falas dos colegas e a gente percebe que nem sempre a universidade tem lugar para isso... 'Mas eu vim para uma aula na universidade, não vim aqui me emocionar...'. Como que eu me emocionar ou ter lugar para que essa emoção possa ser demonstrada no grupo, onde eu me emociono com a história do meu colega, onde a história do meu colega me afeta e eu vivo aquela experiência intensamente... aí, eu choro com a história dele e ele chora com a minha e todo mundo ali, porque nós estamos imbuídos daquela sintonia, daquela energia e para mim isso tem efeito formativo, porque eu me sinto implicado.

UCSAL3 – Nesse semestre, em que a gente fez essa ponte com esse grupo de teatro, eu lembro que parte da avaliação foi feita a partir de algumas atividades que a gente fez, outra parte foi uma prova convencional que eu apliquei com eles.

6.7 PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NAS PRÁTICAS CURRICULARES

Os estudos sobre a multirreferencialidade evidenciam que os processos pedagógicos são complexos e supõem a participação dos sujeitos. Nesse sentido, elaboramos a questão “Na sua prática curricular, os estudantes são partícipes da atividade proposta? Como se dá essa participação?”, na tentativa de compreender se os estudantes participam ativamente nas práticas curriculares e como se estabelece essa participação. Essa questão ressalta nosso interesse em saber se as experiências de formação, vivenciadas no âmbito do estabelecimento de ensino, apresentavam marcas multirreferenciais, especificamente, as marcas de autorização, *negatividade* e implicação. Ao que observamos, nos depoimentos dos entrevistados, há a participação dos estudantes nas atividades propostas. De maneira direta, os entrevistados UCSAL2, UCSAL3, UCSAL4, PUC5, PUC6 e PUC8 responderam afirmativamente:

UCSAL2 – Eu deixo tudo, mas eu venho ficar com eles, porque é onde eu me entendo. E eles participam. E quando não participam, também a gente dá carão, dá bronca, porque precisa... eu digo assim, a relação docente com os estudantes é uma relação que ao

mesmo tempo precisa acolher, mas precisa exigir. Porque não dá para só acolher, nem só exigir. (...) Então, 'ou vocês assumem a responsabilidade porque a disciplina não sou eu que faço, a disciplina quem faz somos nós todos juntos'.

UCSAL3 – *Sim... há a participação.*

UCSAL4 – *Eles participam sim, desde o início (...).*

PUC5 – *O aluno tem liberdade total... Temos as aulas dialogadas. Em geral, tem texto para ler.*

PUC6 – *É... em diferentes disciplinas isso se configura de maneiras diferentes.*

PUC8 – *Ah, o tempo todo. Porque se eles não participarem você não tem a realização de proposta nenhuma.*

Já UCSAL1 e PUC7 revelaram participação passiva ou parcial:

UCSAL1 – *A participação ainda é muito passiva, eu considero.*

PUC7 – *Não vou dizer que é o tempo inteiro...Mas tem algumas atividades...*

Em resposta à segunda parte da questão, os professores registraram como se dá a participação dos estudantes. Importante ressaltar que a maior parte das experiências indicam muito mais as proposições dos professores do que a participação dos alunos, conforme explicitações:

UCSAL1 – *Eu tento estimular que eles visitem as páginas, por exemplo, do Ministério da Educação, que eles visitem as escolas para fazerem correlação entre teoria e prática; trago anuários estatísticos, no caso de avaliação; no caso de currículo, trago as novas teorias que estão sendo abordadas, as teorias pós-críticas, as teorias.(...) Eu pus todos os conhecimentos que eles têm em pedagogia e faço conexões interdisciplinares para eles tentarem entender como isso está posto no trabalho do docente. Mas eles apresentam muita, muita dificuldade de se envolver com isso. O que é que nós estamos hoje tentando fazer: é sair muito mais do âmbito do conteúdo para criar um estímulo neles, que eles desenvolvam uma motivação...*

UCSAL3 – *No meu caso eu sempre incentivo em sala de aula, através de uma certa provocação, através de questionamentos, dando oportunidade para que eles possam se expressar. (...). Eu, particularmente, acho necessário até para que a aula não fique tão monológica. Tem que haver diálogo. Eu diria que, às vezes, o problema não estaria na minha motivação ou no fato de eu não permitir. Ao contrário... Mas o problema é que às vezes eles são muito tímidos.*

UCSAL4 – *(...) a gente senta na roda e apresenta a ementa da disciplina, apresenta um pouco o percurso, as possibilidades, as estratégias formativas, estratégias didáticas para eles, (...) Eles estão ali... O professor chega, apresenta um pouco do trabalho, pede opinião dos estudantes, alguns dão... Mas acho que é no percurso mesmo que es-*

sa participação ela vai se efetivando, porque eles vão tendo mais consciência do que é e vão podendo dizer, 'ah, professora, acho que aqui a gente podia fazer assim'. (...). Você sente o ritmo da turma, o que eles estão me dizendo e chancela de novo, dando mais ênfase a um aspecto ou a outro, porque você ouve os alunos. Eu acho que a participação mais efetiva dos estudantes na proposta não é exatamente o que eles dizem: é você estar atenta, observando o que eles dizem e o que eles não dizem, o que estão dando conta e o que não estão, é fazer um acompanhamento do aprendizado deles. Acho que isso é o que chancela a participação. (...). Tem aqui um cenário que é você considerar o sujeito com os seus ritmos, suas produções... acompanhar, ouvir, abrir a roda, perguntar... Mas fazer isso ajudando os meninos a dizerem as coisas, melhorando as condições deles de dizer.

PUC5 – Então, muito cedo... nós temos o núcleo de trabalhos comunitários... o aluno tem liberdade para ir lá e ser introduzido ao trabalho. Então ele vai trabalhar com o EJA, ele vai trabalhar com meninos de rua... são projetos deles.

PUC6 – Então, por exemplo, vou pegar a disciplina que eu ministrei hoje, da Arte e Movimento na Educação: tem uma parte do programa que são seminários em que eles trazem experiências anteriores, por exemplo, com arte; eu pego um grupo lá de alunos que teve experiência com música e traz para o grupo a vivência de atividades que possam inspirar uma prática pedagógica em artes.

PUC8 – E eu tenho uma certa exigência desse tipo: eles sempre têm que apresentar meia página... isso fica à vontade do aluno. Cada texto, eles, na aula seguinte, após lerem o texto, apresentam os objetivos e as ideias mais significativas para grupo. A gente discute e eu não recebo isso no início, porque eles têm o direito de colocar outras coisas, de tirar outras coisas. Eu recebo no final, porque o meu trabalho, a minha intenção não é cobrar se eles leram, é se eles entenderam. E eles fazem isso com a maior tranquilidade.

As explicitações dos professores entrevistados revelam a variedade de investidas para favorecer a participação dos estudantes. Percebemos nos estímulos, provocações e questionamentos aos estudantes, apresentados por UCSAL1 e UCSAL3, tentativas de dar “oportunidade para que eles possam se expressar” (PUC3). Essa experiência que, segundo Ardoino, possibilita aos sujeitos serem coautores, é também desenvolvida por UCSAL4, quando relata que “o professor chega, apresenta um pouco do trabalho, pede opinião dos estudantes, alguns dão” numa dinâmica de autorização, melhor expressa na afirmação: “Tem aqui um cenário que é você considerar o sujeito com os seus ritmos, suas produções... acompanhar, ouvir, abrir a roda, perguntar... Mas fazer isso ajudando os meninos a dizerem as coisas, melhorando as condições deles de dizer” (UCSAL4).

Bem sabemos que a autorização supõe a *negatividade*, à medida que os sujeitos se posicionam e até se contrapõem ao estabelecido. Nessa linha, PUC6 relata:

Então, nesse sentido, eles são partícipes ao trazerem experiências anteriores, ao pesquisar e ao propor certas possibilidades. (...) alguns alunos dizem: 'não professor, mas tal como'... ou vários alunos chamam a atenção para certos aspectos e, na medida do possível, você diz: 'está bom, então está bom, vamos investir um pouco mais nisso'.

Nos relatos apresentados, destaca-se ainda a liberdade de escolha dos estudantes em relação às atividades propostas, quando PUC5 afirma “o aluno tem liberdade para ir lá e ser introduzido ao trabalho”. A liberdade concedida é autorização que permite ao sujeito implicar-se, pois já afirmamos outrora que o sujeito autorizado é sujeito implicado. Desse modo, o dizer de PUC8 “A gente discute e eu não recebo isso no início, porque eles têm o direito de colocar outras coisas, de tirar outras coisas”, assim como as experiências dos demais professores entrevistados revelam práticas marcadas pela autorização, *negatividade* e implicação dos estudantes.

6.8 ALTERAÇÃO DO CURRÍCULO

As reflexões sobre currículo na perspectiva da complexidade revelam o dinamismo das práticas curriculares impulsionado pela atuação dos seus sujeitos autores. Partindo das inquietações geradas por essas reflexões, lançamos a questão ‘Para você, os professores e estudantes do curso de Pedagogia, ao interagirem em sala de aula, alteram o currículo proposto? De que maneira?’. Das entrevistas realizadas, cinco professores (UCSAL1, UCSAL2, UCSAL3, PUC6 e PUC7) foram veementemente nas respostas positivas, explicitando práticas para comprová-las:

UCSAL1 - *Eu considero que sim. (...) E isso é o fantástico, você entrar na sala, dar um primeiro horário ótimo com aqueles alunos e o aluno vai para o recreio e, quando ele volta, volta completamente diferente e você já não pode seguir o mesmo ritmo da aula.*

UCSAL2 – *Sem dúvida... o currículo, o que está proposto é uma referência, é o ponto de partida que a gente tem como inspiração, mas o currículo que acontece na dinâmica da sala de aula vai ganhando vida, à medida que os alunos participam. Então, eu nunca consigo fazer a mesma disciplina. Vira o semestre, vira a turma... é outra disciplina. A referência é a mesma, mas é outra, porque são outras pessoas fazendo.*

UCSAL3 – *Ah, sim. Principalmente nessa disciplina que eu leciono, nesse componente em que eu ministro aula, já que é uma disciplina. (...) Por exemplo, nas experiências que eu já tive, eu alterei... alterei porque vi a necessidade de discutir mais sobre a questão racial. (...) A gente pode fazer isso com certa frequência... modificar um pouco o rumo, sabe?... adequar, trazer mais elementos.*

PUC6 – *Sim, embora não de forma substancial no sentido do objetivo da disciplina, mas ela pode sofrer em diferentes níveis, por exemplo, às vezes você privilegia um conteúdo em relação a um conjunto de conteúdos que você tem... você privilegia um conteúdo porque os alunos demandam aquilo. Então ela pode sofrer alterações.*

PUC7 – *Permite alteração sim. (...). Eu estou trabalhando o projeto político pedagógico no último semestre. Eles estão fazendo o TCC. E eles estão agoniados. Na verdade, eles tinham que elaborar um projeto político-pedagógico (...). Aí eles pediram: ‘pelo amor de Deus professora, peça qualquer coisa, mas que a gente faça em sala de aula... a leitura a gente faz em casa, mas nada para a gente fazer um texto escrito, porque a gente está morrendo para acabar o TCC’. Então, eu tive que mudar, eu tive que fazer uma adequação, porque realmente eles estão com a corda no pescoço... eles têm que fazer a apresentação do TCC na primeira semana de novembro.*

Nos depoimentos de UCSAL4 e PUC 8, percebemos uma explicitação mais teórica sobre a compreensão de currículo dado o entendimento dos mesmos.

UCSAL4 – *Eu acho que dão vida. Eu acho que não é alterar, eu acho que é dar vida, porque o currículo proposto é o papel, naquilo que está escrito, na sua dimensão escrita, o currículo está lá. Quando você diz, ao interagir em sala é o currículo vivido, é o currículo em ação, é o currículo real, como diz Sacristã. Então tem sim uma diferença e eu não acho que é alterado. Ele não é alterado. Ele é vivido, e aí cada vez que você vive esse currículo com a sua classe, ele tem uma singularidade.*

PUC8 – *Eu diria para você que eles não alteram e sempre alteram. Eles enriquecem. Porque as pessoas são diferentes, as relações ocorrem ali com tranquilidade, mas você tem as diferenças individuais. Às vezes eu dou a mesma unidade temática. Uma classe é de um jeito, a outra é de outro jeito, embora os conteúdos básicos sejam os mesmos. Porque depende da compreensão, da dinâmica da discussão... você percebe? Então, eu não diria que eles alteram para o mal... eles enriquecem o currículo. Há mudanças enriquecedoras.*

Apesar de dizer que não se trata de alteração, mas de uma dinâmica própria do currículo expressa pelo entendimento de que “o currículo vivido é o currículo em ação”, UCSAL4 sinaliza existir uma diferença, pois “cada vez que você vive esse currículo com a sua classe, ele tem uma singularidade”. Já PUC8, ao afirmar e negar ao mesmo tempo a alteração, completa a análise apontando para as “mudanças en-

riquecedoras” decorrentes das diferenças dos sujeitos.

6.9 PERFIL DO EGRESSO

O interesse na explicitação do perfil dos egressos, expresso na questão “Como você caracteriza os egressos do curso de Pedagogia da PUC-SP/UCSAL-BA?” visa situar a formação proposta no interior da instituição de ensino. Pelo exposto nos depoimentos dos professores, o perfil traçado apresenta marcas evidentes de formação com força nos aspectos técnico, afetivo e político. A condição técnica é revelada implicitamente nas falas dos professores, quando indicam os campos de atuação dos egressos

UCSAL1 – Eles já saem com essa certa consciência e vão (...) muitos já saem daqui, graças a Deus, aprovados em concursos para poder atuar (...). como no semestre passado, quando tivemos uma aluna que já estava aprovada (...) uma grande profissional, muito dedicada à pesquisa, à investigação.

UCSAL2 – A minha expectativa é sempre muito positiva em relação aos alunos. Eu tive uma experiência... há alguns anos atrás eu coordenei a rede municipal de Salvador e nós fizemos um encontro (...) de formação para os professores recém-concursados que iam assumir as vagas nos centros municipais de educação infantil, eram uns trezentos professores no auditório e eu perguntei: ‘por favor levanta a mão quem foram meus alunos?’... Metade do auditório! Então, acho que é uma boa resposta para lhe dizer. Os nossos egressos estão nos sistemas... estão nos sistemas em toda a parte. Onde eu vou, em toda parte tem aluno.

UCSAL3 – muitos estão estagiando... eu acho que isso dá uma dimensão mais prática do que vão atuar... outros estão envolvidos com esse movimento de ONGs... de trabalhos mais sociais que não apenas a... o que eu quero chamar a atenção é que eles estão mais próximos de atividades ligadas à educação que não apenas a escola infantil ou esse tipo de escolarização convencional...

PUC5 – Em concurso se sai muito bem. Quando não sai bem. (...) Então nós vamos encontrar no público e no privado o bom aluno, o mais ou menos e o fraco.

PUC6 – (...) tem alunos que saem muito mais, assim, já voltados para a docência mesmo, já trabalhando, já direcionados para isso... tem aqueles que saem ainda pensando na gestão, mais voltados para a gestão. Tem aqueles que, por exemplo, fazem a iniciação científica e já estão pensando no mestrado... Isso vai variar bastante mesmo.

PUC7 – *Olha, eu diria assim: as meninas que pertencem a um nível socioeconômico maior, mais alto, conseguem bons empregos nas escolas particulares de elite da cidade de São Paulo: Dante Alighieri, São Luiz, Porto Seguro, por exemplo. Das menos favorecidas, até algumas conseguem atividades nessas escolas de ponta. Mas os nossos alunos passam nos concursos públicos. (...). No fundo eles querem um pé na educação pública e um pé na educação privada. Mas o fato de eles já conseguirem entrar no ensino público, é uma situação... eu acho que eles acabam adquirindo boas condições. Muitos também vão fazer exames de mestrado.*

PUC8 – *Eles saem assim, conhecendo os espaços de formação do pedagogo. E alguns, às vezes, embora bem preparados para ser professores, eles vão trabalhar com recursos humanos. Mas eles adquirem uma competência por causa da base que eles têm aqui. E mesmo na gestão... eu acredito que os nossos alunos consigam suprir muitas... porque a gente dá o alicerce*

Os aspectos afetivos e políticos são demarcados nos depoimentos dos professores

UCSAL1 – *Então aqueles com quem eu convivo saem com uma certa maturidade, uma maturidade naturalmente maior do que entrou.*

UCSAL3 – *(...) pelo que eu vejo, eu percebo que eles estão mais maduros, estão com discursos mais coerentes daquilo que eu encontrei logo no início.*

PUC6 – *Então, me parece que uma das coisas no egresso do nosso curso de pedagogia, é que ele tem uma formação mais crítica em relação ao sistema educacional, à educação na realidade, em relação a outras formações que eu diria que pode ser mais tecnicista, ao dizer assim. (...) em geral, são bastante questionadores, saem com a ideia de que nada se aceita porque está lá. Tudo é discutível, tudo pode ser... eu penso que isso é uma marca que poderia caracterizar a maioria, não posso dizer todos na mesma proporção, com a mesma intensidade, mas é uma marca interessante.*

PUC8 – *Eles saem bem preparados. Como seres humanos, eu acho que eles crescem muito, porque a gente trabalha com afetividade com eles, também. Agora, para certos cargos, eles são capazes de adquirir uma competência mesmo que não façam o curso, porque eles são críticos... a gente trabalha isso durante o curso... às vezes trabalha até demais. (...) saem questionadores. (...) Politicamente eles sabem que podem optar.*

Com base nos registros do perfil dos egressos que constam nos depoimentos dos professores, pontuamos o caráter plural da formação desenhada nos currículos dos cursos de Pedagogia da PUC-SP e da UCSAL-BA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre currículo e complexidade empreendidos ao longo dos últimos anos e o contato com a realidade do ensino superior brasileiro nos permitiram a compreensão da dinâmica dialógica e antagônica dos processos educativos, marcados pela diversidade de perspectivas teóricas, pluralidade das práticas formativas e heterogeneidade dos grupos que interagem nos estabelecimentos de ensino. Tal entendimento se sustentou nas reflexões sobre o pensamento complexo e a multirreferencialidade desenvolvidas por Edgar Morin e Jacques Ardoino, respectivamente, e deu origem ao aqui denominado currículo complexo.

O currículo complexo existe? E se existe, como poderíamos conceituá-lo? Uma dessas questões, lançada na banca de qualificação deste trabalho, impulsionou-nos a esclarecer melhor nossa compreensão de currículo complexo. À primeira pergunta, acrescentamos outras perguntas, na expectativa de ampliar a problematização: existe o currículo tradicional? E o currículo neomarxista? Ao que sabemos, entende-se por currículo tradicional aquele respaldado na teoria tradicional de educação, e o currículo neomarxista, aquele sustentado na teoria educacional crítico-neomarxista, lógica aplicada às demais denominações de currículo. Partindo desse entendimento, respondemos afirmativamente à questão, situando o currículo complexo como aquele sustentado na perspectiva complexa de educação. Já em relação à segunda questão, resgatamos nossas explicitações anteriores, nas quais apresentamos o currículo complexo como campo vasto de conhecimento constituído por diferentes, divergentes e complementares perspectivas teóricas; avançamos na explicitação, situando-o como prática formativa que contempla a diversidade, constitui-se no cotidiano e altera-se mediante as interações recíprocas dos sujeitos; e finalmente o destacamos como a experiência de formação vivida pelo sujeito e sua ação política tecida no contexto do estabelecimento escolar. Decorre, portanto, dessas explicitações o entendimento do currículo complexo como campo vasto de conhecimento, prática formativa e a experiência vivida pelo educando na escola, concomitantemente.

Ocorre que, ao discutirmos o currículo e a complexidade sob a ótica do pensamento complexo e da multirreferencialidade, delimitamos a abrangência da análise empreendida. Tal análise ficou ainda mais delimitada quando expressamos que o

currículo complexo era entendido como currículo multirreferencial. Não queríamos dizer com isso que outras abordagens teóricas, inseridas no campo da complexidade, não poderiam ser acionadas na compreensão do currículo complexo, mas que esse foi nosso recorte, nossa opção, movida pelo nosso interesse de pesquisa já explicitado no corpo do trabalho. Assim, buscamos saber sobre o currículo complexo, entendido como multirreferencial, através da questão: Os projetos pedagógicos e as práticas dos professores do curso de Pedagogia da PUC-SP e UCSAL-BA apresentam marcas da multirreferencialidade?

Pudemos ratificar, na análise de cunho hermenêutico dos depoimentos dos professores, a compreensão dos pensadores da complexidade de que os contextos educativos são complexos e apresentam marcas da complexidade. Das leituras sensíveis, atentas aos elementos explícitos e implícitos dos textos, surgem as marcas multirreferenciais reveladas nas linhas e entrelinhas dos depoimentos transcritos, que entendemos serem expressões da tessitura complexa dos projetos e práticas dos professores do curso de Pedagogia da PUC-SP e UCSAL-BA.

No quadro dos elementos multirreferenciais tratados pelos professores nos depoimentos, destacamos inicialmente a heterogeneidade explicitada na caracterização dos ingressantes (*Perfil dos Ingressantes*) e egressos (*Perfil dos Egressos*) do curso de Pedagogia das duas instituições. A partir de uma análise bem diversificada sobre os estudantes, os entrevistados explicitaram a constituição heterogênea dos grupos com perfis social, econômico, vocacional, de escolarização e cultural diferenciados, bem como os variados interesses de atuação profissional dos que concluem o curso. Dada a clareza da heterogeneidade dos grupos, a configuração curricular da PUC-SP e da UCSAL-BA apresenta elementos de uma proposta constituída pela/para a diversidade.

Os elementos autorização, *negatividade*, implicação e alteração serão explicitados em conjunto pela interdependência existente entre eles, devido à ciência de que o aluno autorizado (coautor) é capaz de se posicionar e contrapor (negar), envolver-se nos processos (implicar-se) e mexer no constituído, alterando a ordem estabelecida nos programas curriculares fechados. Desse modo, na análise das entrevistas, percebemos essas marcas multirreferenciais, quando os professores destacaram a autorização concedida no processo democrático de participação dos professores e estudantes na reformulação do PPC (*Reformulação do PPC*), a diversidade de práticas adotadas pelos professores, muitas vezes sugeridas e contrapostas pelos

estudantes (*Práticas Curriculares Plurais*), a autonomia e a liberdade dos professores na definição das atividades pedagógica (*Flexibilização Curricular*), a importância dada à participação dos estudantes nas atividades propostas, o que gera implicação (*Participação dos Estudantes*) e as mudanças das práticas curriculares, em virtude de demandas do professor, dos estudantes, do estabelecimento de ensino e da sociedade (*Alteração do Currículo*). A constatação dessas marcas multirreferenciais reflete o caráter dinâmico e participativos do currículo, que se configura com e a partir dos sujeitos, permitindo o protagonismo destes no próprio processo formativo.

Na análise dos depoimentos sobre a articulação dos saberes (*Articulação entre as disciplinas*), tema caro aos pensadores da complexidade, percebemos que os professores revelaram uma proposição curricular diferenciada, sendo a proposta da PUC-SP configurada por módulos, que apresentam áreas e eixos temáticos, e a da UCSAL por disciplinas, algumas delas articuladoras dos conhecimentos propostos. Nos depoimentos dos professores, ficou explícito o caráter interdisciplinar do projeto pedagógico da PUC-SP e UCSAL-BA, o que permite uma maior articulação entre os eixos temáticos e as disciplinas. Ressaltamos, ainda, as marcas de um currículo tecido na busca do diálogo entre as áreas de conhecimento.

Os professores, em seus depoimentos, revelaram que o projeto dos cursos de Pedagogia e as práticas realizadas ultrapassam os limites do estabelecimento escolar, recorrendo a outras possibilidades de leitura dos conhecimentos teóricos e práticos (*Análise plural dos conhecimentos teórico e práticos*), propostos muitas vezes noutros espaços sociais, o que revela abertura à diversidade de expressões e ampliação dos horizontes de conhecimento e da formação. As reflexões das práticas reveladas situam o campo educacional como plural e dinâmico, o que exige práticas constituídas na pluralidade e dinamismo.

A questão sobre a flexibilização curricular teve como objetivo saber se o currículo das instituições tinha um formato rígido, fechado às determinações previamente estabelecidas ou se era dinâmico e flexível às contingências do cotidiano escolar. Nos depoimentos, os professores explicitaram o caráter flexível do currículo, ao tempo em que revelaram a possibilidade de alteração e adequação às demandas dos sujeitos. Com isso, podemos destacar a flexibilidade, a autonomia e a alteração como marcas multirreferenciais presentes nos projetos e práticas realizados.

Já nos depoimentos sobre as práticas curriculares plurais, os professores apresentaram uma variedade de experiências que revelaram o caráter plural das

atividades propostas na escola. Pudemos destacar ainda, nos diversos temas abordados, a expressão do universo de significação dos professores entrevistados, bem como sua escuta sensível às questões emergentes no âmbito das pautas sociais. As práticas explicitadas pelos depoentes indicam a utilização de estratégias que asseguram a articulação com espaços sociais distintos, como organizações não governamentais, teatros, entre outros, o que tem potencializado reflexões sobre as questões étnico-raciais, ambientais, religiosas, de gênero... Daí afirmarmos que o currículo da PUC-SP e UCSAL-BA é marcado pela pluralidade.

Vale registrar que as marcas multirreferenciais apresentadas não surgem por um simples acaso, sem correlações fecundas com as escolhas dos sujeitos autores dos depoimentos. Nesse sentido, Foucault (2001, p.29) já nos alerta que o acaso do discurso é limitado “pelo jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu”, ao que podemos inferir, considerando que a pesquisa teve uma amostra delimitada do quadro docente das instituições, que muitas outras marcas poderiam surgir, se abríssemos espaço para escuta das outras vozes que compõem o todo dos cursos. Mas, fazendo jus àqueles que aqui registraram suas leituras, queremos destacar nossos recortes de suas falas – “Essas caixinhas continuam” (UCSAL1); “O currículo acontece é no encontro!” (UCSAL2); “A gente pode fazer isso com certa frequência, sim... Modificar um pouco o rumo, sabe?” (UCSAL3); “Cada vez que você vive esse currículo com sua classe, ele tem uma singularidade” (UCSAL4); “Eu assumo as contradições do professor e do aluno... Eu assumo as próprias!” (PUC5); “o desenho das unidades temáticas indica que a gente deve cruzar as diferentes áreas do conhecimento” (PUC6); “A educação sozinha não faz mudanças” (PUC7); e “Eu diria para você que eles não alteram e sempre alteram. Eles enriquecem” (PUC8) –, numa expressão de gratidão e respeitosa reverência ao que eles são e fazem na academia.

Após explicitação das marcas multirreferenciais nos projetos e práticas dos professores dos cursos de Pedagogia da PUC-SP e UCSAL-BA, e resgatando nossa preocupação inicial com as repercussões práticas das reflexões acadêmicas sobre a complexidade, podemos afirmar que essas discussões têm repercutido no âmbito das práticas educativas das instituições de ensino superior, especialmente dos cursos de Pedagogia investigados. Mas, ao atingir o objetivo de pesquisa, resta-nos ainda saber se os professores investigados têm clareza sobre as bases de sustentação teórica das suas práticas, num dimensionamento técnico-científico seguro, tendo

em vista que se trata de um curso de formação de profissionais da educação que trabalharão com a formação humana.

Um aspecto importante que não podemos deixar de apresentar se refere ao campo de pesquisa, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Católica do Salvador (UCSAL-BA). Desde o primeiro momento, ressaltamos que esta pesquisa não tinha caráter comparativo, mas que procurava compreender o currículo complexo no contexto de espaços distintos, com características sócio-econômico-culturais diferentes, buscando explicitar as idiosincrasias do currículo dessas instituições. Em relação aos elementos da multirreferencialidade, percebemos características bem diversas nas duas instituições, reveladas nos depoimentos dos professores e disponibilizados no capítulo seis e no apêndice deste trabalho. Não poderia ser diferente, considerando o caráter complexo dos espaços educativos, com marcas bem distintas. Mas o que queremos de fato destacar é que os projetos e práticas dos professores do curso de Pedagogia da PUC-SP e da UCSAL-BA apresentam marcas da diversidade e heterogeneidade dos sujeitos da educação, expressas nas suas práticas dinâmicas e plurais.

De posse das informações levantadas ao longo da pesquisa, sentimos a necessidade de socialização das experiências relatadas, a fim de que um número maior de professores tenha acesso aos resultados obtidos, pois sabemos que este trabalho pode favorecer: o aprofundamento dos estudos sobre o currículo, na perspectiva complexa; o conhecimento de novas perspectivas curriculares, especialmente a multirreferencial; o acesso às diferentes estratégias teórico-metodológicas, que podem ser utilizadas principalmente no ensino superior; a reflexão sobre a própria experiência de formação e de trabalho no ensino superior, diante das práticas explicitadas; a análise da formação do pedagogo tecida nas instituições brasileiras. De maneira mais ampla, afirmamos que este trabalho buscou colaborar com os estudos sobre a complexidade e a formação no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e educação**. Tradução de Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

_____. A complexidade. In: MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p.548-558.

_____. Pensar a multirreferencialidade. Tradução de Sérgio Borba. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Orgs.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p.87-99.

ATLAN, Henri. **A ciência inumana: ensaio sobre a livre necessidade**. Tradução de Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Com razão ou sem ela: intercrítica da ciência e do mito**. Tradução de Fátima Leal Gaspar e Carlos Gaspar. Seuil: Editions du Seuil, 1994.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Educação para a formação de autores cidadãos. In: _____ (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências da educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.7-13.

_____. Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a Educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BORBA, Sérgio. (Orgs.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p.63 a 86.

BERGER, Guy. A multirreferencialidade na universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio. (Orgs.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p.21-33.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **CNE/CP**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 maio 2006. Seção 1, p.11-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 17/11/2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **CNE/CP**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2 jul. 2015. Seção 1, p.8-12. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 17/11/2016.

CLEIDE, Almeida; PETRAGLIA, Izabel (Orgs.). Encontros com a complexidade, In: **Estudos de complexidade**. São Paulo: Xamã, 2006. p.89-99.

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de hermenêutica**. Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU, 1973.

DILTHEY, Wilhelm. **Fundamentos de un sistema de pedagogía**. Buenos Aires: Losada, 1965.

FAGUNDES, Norma Carapiá; BURNHAM, Terezinha Froes. Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo. **Revista FACED**, nº 05, 2001. p.39-55.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, proferida em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

GADAMER, Hans G. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Ser e tempo** (Parte II). Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo** (Parte I). Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 3. edição. Belo Horizonte Autêntica, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**: o socio-construtivismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Atos de currículo, formação, formação em ato?**: para compreender, entretecer, e problematizar o currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

_____. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

_____. **Currículo, diversidade e equidade**: luzes para uma educação intercristica. Salvador: EDUFBA, 2007b.

_____. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007(a).

_____. Multirreferencialidade, currículo e intercristica. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa et. al. (Orgs). **Currículo e contemporaneidade**: questões emergentes. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004b, p. 71 a 80.

_____. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. In: _____.; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Orgs.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p.35-61.

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004a.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferen-

cial para a compreensão dos fenômenos educativos. **Revista Brasileira de Educação**. Ano maio/jun/jul/ago, 2004, nº 26, p.85-94.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

_____. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001c.

_____. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Tradução de Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgar Assis de Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 2006.

_____. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulinas, 2002b.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **O problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Publicações Europa-américa, LDA, 1983.

_____. **O método III**: O conhecimento do conhecimento. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. 2. ed. Seuil: Europa América, 1996.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1989.

PASSOS, Rita Margareth. **Teorias curriculares**: antagonismos e complementaridades. Curitiba, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (Org.). **Currículo e autopoíese**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP (on-line). So-

bre a Universidade, s.d. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/universidade/sobre-a-universidade>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. São Paulo, 2006.

POTTMEYER, Hermann. Josef. Tradição. In: LATOURELLE, René; FISICHELLA, Rino (Dir.). **Dicionário de teologia fundamental**. Tradução de Luiz João Baraúna. Petrópolis, RJ: Vozes; Aparecida, SP: Editora Santuário, 1994, p.1015-1016.

RICOUER, Paul. **O conflito das interpretações**. Tradução de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1978.

_____. **Interpretação e ideologias**. Tradução de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves Ed., 1977.

ROSNAY, Joel de. Conceitos e operadores transversais. In: MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p.493-499.

SANTOS, Marilene. **Pedagogia da PUC-SP: sob a ótica de características inovadoras educativas**. São Paulo, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP.

SCHLEIERMACHER, Friedrich D. E. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação**. Tradução de Celso Reni Braida. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.

STEIN, Ernildo. **Aproximações de uma hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR – UCSAL (On-line), s.d. Disponível em: <<http://www.ucsal.br/>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Salvador, 2015.

WERTHEIN, Jorge. Apresentação da Edição Brasileira. In: MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000, p.11-12.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Há quanto tempo você exerce a docência na PUC-SP/UCSAL-BA?
2. Qual(is) disciplina(s) você leciona atualmente no curso de Pedagogia da PUC-SP/UCSAL-BA?
3. Como você caracteriza os ingressantes do curso de Pedagogia da PUC-SP/UCSAL-BA?
4. Você participou da reformulação do PPC de Pedagogia? De que maneira?
5. Houve a participação dos estudantes de Pedagogia na reformulação do PPC?
6. O PPC de Pedagogia prevê a articulação entre as diversas disciplinas? Como?
7. O PPC de Pedagogia contempla a formação baseada na pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos? De que maneira?
8. E a sua prática curricular favorece análises mais amplas, diversas dos temas propostos? De que maneira?
9. Há possibilidade de flexibilização da proposta curricular (conhecimentos, metodologias, avaliação) do curso de Pedagogia? Como se dá essa flexibilização?
10. Na sua prática curricular, os estudantes são partícipes da atividade proposta? Como se dá essa participação?
11. Para você, os professores e estudantes do curso de Pedagogia, ao interagirem em sala de aula, alteram o currículo proposto? De que maneira?
12. Como você caracteriza os egressos do curso de Pedagogia PUC-SP/UCSAL-BA?

APÊNDICE B – DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA PUC-SP E UCSAL-BA

ENTREVISTA Nº 01 – “*Essas caixinhas continuam*”

Entrevista realizada como o Professor UCSAL1 da Universidade Católica do Salvador, em 10 de agosto de 2016.

P. Boa noite, professor!

UCSAL1 – Boa noite!

P. Há quanto tempo o senhor exerce a docência na UCSAL?

UCSAL1 - Na UCSAL eu tenho dez anos, precisamente, agora em agosto. Assim, na docência do ensino superior, na graduação em Pedagogia. Em geral no curso noturno, mas também quando tínhamos algumas turmas pela manhã. Ao longo desse tempo formando aí esse conhecimento, essa carreira nesses dez anos aqui dentro. E às vezes eu penso muito que moro mais aqui do que em outro lugar.

P. Professor, você falou inicialmente que é formado em Pedagogia. Poderia falar sobre sua formação?

UCSAL1 – Pois não! Minha formação é em Pedagogia, aqui na Católica mesmo. Somos conterrâneos no sentido de Regina Celi e desse pessoal. Fiz uma especialização em Desenvolvimento de Recursos Humanos. Logo depois o mestrado em Educação e Contemporaneidade. E hoje o doutorado, que estou também na fase da qualificação, no programa daqui mesmo da Católica, e é sobre políticas sociais e cidadania. É um programa na linha de pesquisa na área de descoberta de novos direitos sociais. Eu trabalho com Ongs e fundações na perspectiva desses movimentos. Eu tenho atuado aqui e na UNEB. São as duas áreas... Sou professor de lá, também, no curso de Pedagogia. Aqui na Católica, trabalho, também, no curso de direito, nas áreas vinculadas à pesquisa, e nas áreas de ciências humanas. E lá na UNEB eu trabalho com a parte mais de formação de professores e também com a parte de pesquisa.

P. Qual(is) disciplina(s) você leciona, ultimamente, no curso de Pedagogia da UCSAL?

UCSAL1 – Aqui eu geralmente trabalho com Currículo, Formação de Educadores, Avaliação, Teorias e Práticas Pedagógicas de Avaliação da educação básica e a parte de pesquisa, que é a Pesquisa e Prática Pedagógica I, TCCI e TCC2. São as disciplinas que eu trabalho aqui.

P – Como você caracteriza os ingressantes do curso de Pedagogia da UCSAL?

UCSAL1 – Olha, é assim... Nós temos uma coisa que eu acho muito boa por um lado, no que se refere à intencionalidade profissional das pessoas que aqui chegam. Porque as turmas são pequenas, nessa crise que estamos vivendo na licenciatura. Pelo menos aqui na Bahia, muitas faculdades, inclusive, algumas já fecharam o curso. Mas a Católica tem um compromisso histórico. Jamais pensou em fechar os cursos. A gente recebe poucos alunos ingressantes, mas esses poucos que vêm declaram uma intenção de que estão aqui porque gostam da profissão, porque têm um interesse muito grande em fazer Pedagogia. Ou porque tem esse sonho, ou porque já atuam na área. Esse é um lado muito positivo, no sentido desta intenção de querer estar atuando na área com uma certa responsabilidade, com ciência... Mas tem um outro lado que nos preocupa que é a questão da formação da educação básica e que isso repercute diretamente na formação e no currículo que temos tentado restaurar aqui dentro. Mas... nós sentimos uma dificuldade grande porque eles vêm, assim, com algumas carências intelectuais muito grandes, inclusive quando se refere à base... uma base de conhecimentos prévios, vinculados aos campos que nós mais precisamos na Pedagogia: História, Geografia, Língua Portuguesa..., entre outros, mas são disciplinas muito importantes para o desenvolvimento do curso, até por conta das metodologias de ensino que nós temos em Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências, e... eles precisam ter alguma base. E chegam aqui, às vezes, desprovidos delas. Nós temos que restaurar. Porque a gente não pode deixar os meninos como estão.

P – No sentido do restaurar, existem atividades propostas que auxiliam o aluno nas defasagens de aprendizagem dos anos anteriores, das etapas anteriores de formação?

UCSAL1 – Há pouco tempo, com a nova gestão inclusive, é que nós estamos assim empreendendo alguns cursos de extensão de língua portuguesa, em redação e outros para poder ajudar e, em sala de aula, especificamente, eu, por exemplo, tenho trabalhado assim no Trabalho Efetivo Discente, no chamado TED. Uma exigência do Ministério para complementação de carga horária que é do aluno e que a gente orienta a coleta de informações e a pesquisa. Muitas vezes, eu não faço, tão somente, dar a disciplina em si, mas para que eles possam revisitar alguns conhecimentos, alguns temas para poder restaurar esses problemas.

P – O senhor participou da reformulação do PPC de Pedagogia da UCSAL? De que maneira?

UCSAL1 – Bem, eu participei assim... mas diria por conta até do meu tempo na época, no momento, e também por um ponto de concentração inicial das discussões no Núcleo Docente Estruturante, que é o NDE, que foi o carro chefe desse trabalho, juntamente com o coordenador. Nós fomos ouvidos, eu participei, mas a maneira como eu participei foi depois, lendo todo o material proposto pelo NDE e pelo professor (coordenador) e apresentando minhas sugestões para que pudesse fazer a melhoria do curso em alguns aspectos. Algumas foram aceitas, outras não. Mas foi assim que nós participamos: analisando e dando pareceres. A minha participação foi assim.

P – Houve a participação dos estudantes de Pedagogia na reformulação do PPC?

UCSAL1 – Sim. Foi feito por amostra. Foi passado um questionário a esses alunos... Quem coordenava o curso de pedagogia era professor (...). Ele fez com os alunos por amostra, aplicou questionário e... muitas das perguntas que eu cheguei a ver eram perguntas que se referiam à questão da qualidade do curso, dos professores, o tipo de conhecimentos e temáticas que estavam sendo abordadas, se eles queriam algo mais atualizado ou se não, se consideravam importante essa formação. Então ele fez isso com o NDE junto aos alunos.

P – O PPC de Pedagogia prevê a articulação entre as diversas disciplinas? Como?

UCSAL1– Previsto está! Inclusive nós criamos algumas disciplinas, tipo “Seminários Integrados”, para que as disciplinas possam conversar entre si e produzir um material ao final do semestre; e ela acontece no segundo e terceiro semestres, para que os alunos comecem a tomar uma familiaridade com as questões da integração entre as disciplinas. Bom... está no PPC, nós temos disciplinas que podem fazer isso... Mas eu considero que ainda precisamos avançar muito, porque a própria formação do professor não lhes permite, não possibilita fazer outras leituras para além de sua disciplina. Acho que, para atingir essa articulação e a interdisciplinaridade, nós temos ainda uma dificuldade muito grande com a formação do professor. Um outro aspecto que talvez seja importante é o sistema funcional, no nosso caso aqui da Universidade Católica, em que muitos professores que trabalham são horistas. Então, esse sistema de regime de tempo de trabalho... ele é um regime que dificulta um pouco aos professores se dedicarem a outras discussões para além de sua formação e dos conteúdos que ele aborda. Porque ele alega muito que não tem tempo para estar nas reuniões, seja de colegiado, seja de professores, seja na reunião de Núcleo Docente Estruturante, quando se convida o professor a participar. Então, eu acho que ainda está muito distante. Está no PPC, sim. A articulação está acontecendo timidamente. Nós implantamos esse curso em 2015.1, o novo formato em 2015.1. Fizemos uma reforma que consideramos uma tentativa mais profunda e mais atraente para o público, visto que eu já lhe disse do número de alunos que está entrando. Pouquíssimos alunos. Melhoramos um pouco. Mas... é muito incipiente... a articulação entre as disciplinas. Muito incipiente!

P – O PPC de Pedagogia contempla a formação baseada na pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos? De que maneira?

UCSAL1 – No PPC está previsto isso e até 2016.1 nós realizamos. Primeiro vou dizer para você como é que nós fizemos isso. Esses “Seminários Integradores”, como eu lhe falei, tentam ampliar para além do que está na sala de aula. Como é que é feito isso? A gente trabalha convidando os alunos a visitarem outros espaços, para que nesses outros espaços eles possam adquirir outros conhecimentos diferentes dos que são ministrados em sala e ampliar o conhecimento... E, nessa ampliação, eles trazem o retorno disso e apresentam para a comunidade. Como é que nós fazemos isso? Nós fazemos isso, ainda como disse, de maneira incipiente, muito tímida. Nós fazemos isso apresentando aqui no pátio. E convidamos os demais mem-

bro da comunidade, seja interna ou externa, a assistirem. Nós levamos esses meninos periodicamente, professora (...) e professora (...) e outros que trabalham com Práticas Sociais de Leitura e Escrita, que trabalham com os Seminários Integradores, com Pedagogia e Docência têm levado os alunos a visitarem peças de teatro, a conhecer teatros, casas, é... tipo a Casa de Angola, com atividades ligadas à questão da diversidade e da etnia. Então, assim... Mas são atividades muito pontuais. Eu quero ser muito transparente e muito claro, ao falar da nossa realidade. Muito pontual, ainda pouco ocorre. Às vezes, nós fazemos uma por semestre. E é essa a maneira que nós estamos tentando integrar. A Pedagogia revisitará seu curso, que é de quatro anos, mas outros, que são de 3 anos e meio, vão para quatro, em função da última resolução de 2015 do MEC. Então, Pedagogia deverá fazer uma reformulação porque eu considero ainda que o projeto precisava sofrer uma ampliação muito maior das questões mais sociais, nas discussões sobre o problema da sexualidade, por exemplo, sobre o problema do nome social, a questão dos travestis etc. da homofobia, a discussão mais sobre a diversidade étnica e da identidade também docente. Então, coisas em que eu considero que o PPC foi muito tímido, raso e *en passant*, nessa realidade. Inclusive, com as disciplinas. Eu considero que há alguns ajustes a serem feitos no núcleo disciplinar, inclusive nessa possibilidade de integrar mais as disciplinas. Há uma discussão muito importante, que é da minha parte também e aí falo em nome da instituição Católica, mas enquanto coordenador recém-nomeado. Há a necessidade de a gente revisitar as metodologias, integrá-las mais, e tendo, inclusive, a possibilidade de trazer essa multirreferencialidade, sem essa fragmentação histórica e metodológica de a metodologia da Língua Portuguesa é uma, metodologia da Matemática é outra, metodologia das Ciências é outra. E, assim, segue. Essas caixinhas continuam... Quando o profissional de Pedagogia, formado, vai para anos iniciais do ensino fundamental, precisa de uma formação mais integrada, porque ele não pode estar lá e dizer que o dia dele dar aula de Português vai ser esse, que é segunda-feira e, por exemplo, na quarta, eu dou Matemática. Então, assim, continuam nessa fragmentação, sem entender que a realidade, como você está estudando muito bem, é complexa, extremamente complexa. E que precisamos integrar mais para que essa disciplina de matemática tenha relações com português, com geografia, com história e com ciências, etc. E nós não temos isso na formação dos nossos alunos que é o que mais me preocupa e acho que o PPC precisa dessa revisão.

P – Há possibilidade de flexibilização da proposta curricular (conteúdos, metodologias, avaliação) do curso de Pedagogia? Como se dá essa flexibilização?

UCSAL1 – Enquanto universidade, ele (o professor) tem todo espaço e autonomia. Então, o professor tem essa autonomia e esse espaço para fazer. E a preocupação que nós temos é como, muitas vezes, como você me pergunta se há lá no programa? O ementário... ainda... eu considero que ele tem algumas coisas muito fechadas e que se fecha no conteúdo em si do professor. Na prática da sala de aula tem esses espaços. A ementa, embora seja muito fechada, o professor tem autonomia de fazer, mas, como falei antes, a própria formação dele está limitando-o a ter uma atuação mais plural. Nós estamos tentando... estamos oferecendo, inclusive, turmas de docência no ensino superior. É a segunda turma que estamos colocando. Claro que a primeira intenção era mais para os professores de bacharelado, que não têm formação pedagógica, e que têm dificuldades. Mas ampliamos também para outros professores da licenciatura, para que eles revisitem, reflitam sobre sua prática e possam, inclusive, ver uma nova forma de pensar o currículo e desenvolver o currículo na prática, no cotidiano da sala de aula. Nós estamos ofertando, mas ainda temos uma série de dificuldades sobre quanto a universidade financia, a universidade promove, a universidade tem dado bolsa. Mas, assim, a procura e a disponibilidade não têm sido satisfatórias.

P – Na sua prática curricular, os estudantes são partícipes da atividade proposta? Como se dá essa participação?

UCSAL1 – A participação ainda é muito passiva, eu considero. Eu tento estimular que eles visitem as páginas, por exemplo, do Ministério da Educação, que eles visitem as escolas para fazerem correlação entre teoria e prática; trago anuários estatísticos, no caso de avaliação; no caso de currículo, trago as novas teorias que estão sendo abordadas, as teorias pós-críticas, as teorias... e agora dessa discussão que você tem feito também, da teoria da complexidade, as teorias do currículo. É... e pedindo a eles que façam uma análise sobre os campos de atuação para tornar mais prático para eles e que eles aproveitem e, inclusive, façam correlações e conexões com as disciplinas de estágio, em que eles estão atuando etc. Mas sinto e tenho recebido algumas queixas, para não dizer brigas, mas queixas com eles... e no semestre passado cheguei ao ponto de quase ameaçá-los de cancelar a disciplina. Che-

guei a esse ponto... pela passividade deles. Eu ainda sinto que, por mais que eu oriente, estimule com atividades, faça conexões em sala de aula... Eu pus todos os conhecimentos que eles têm em Pedagogia e faço conexões interdisciplinares para eles tentarem entender como isso está posto no trabalho do docente. Mas eles apresentam muita, muita dificuldade de se envolver com isso. O que é que nós estamos hoje tentando fazer: é sair muito mais do âmbito do conteúdo para criar um estímulo neles, que eles desenvolvam uma motivação... Às vezes, eu tenho, inclusive, que fazer algumas intervenções em sala de aula, falando da importância do curso e da profissão para a realidade social em que nós estamos... Abandono muitas vezes o conteúdo, diretamente o conteúdo que está posto no programa, para que eu faça essa discussão com eles, para que eles tentem criar uma motivação pela profissão, porque há muita queixa da sala de aula quando se tem que fazer algumas dessas atividades... há situações em sala de aula que têm me chocado muito. Eu tenho buscado novas formas, novas metodologias, alguns estímulos, embora, na minha autoavaliação, eu tenha que melhorar muito na questão das novas tecnologias, de trabalhar em sala de aula com novas tecnologias, porque interessa muito a eles. Os recursos que utilizo hoje ainda são os comuns: o *data show* e, às vezes, alguns vídeos que eu recomendo.... Acho que preciso melhorar muito nisso, para ver se eles criam esse estímulo pela profissão. Que a queixa deles de não ter envolvimento com a busca de novo conhecimento e as conexões que eu peço é porque a profissão não é valorizada, porque estuda muito e não tem dinheiro, que eles não têm muito esse tempo por trabalharem em muitas escolas, em loja, em empresa. Às vezes eu peço muito para pessoas que estudam à noite e não têm tempo nem para dormir, como eles dizem. Então, eu sinto ainda que, por mais estímulos que eu dê no meu trabalho, enquanto professor, tanto de currículo como de avaliação e pesquisa, eles não se encontram ainda estimulados com a motivação para o desenvolvimento e conhecimento da formação.

P – Então, isso quer dizer que, na sua prática os alunos são estimulados, é disponibilizada uma série de possibilidades de análises, de intervenção dos alunos e que às vezes isso não avança muito em função da condição desse sujeito trabalhar e da sua base de conhecimentos. Mas é assegurado o espaço da contraposição, do aluno apresentar seu ponto de vista diferente do que está posto?

UCSAL1 – É assegurado... tanto que na minha prática... alguns alunos... tem aquela coisa de não querem pegar o professor Roberto. Por quê? Porque o que eu peço... eu não aceito que eles reproduzam o texto. Então eu sempre peço que eles façam... aquele termo muito popular... a leitura das entrelinhas do autor, o que o autor quer dizer... o que isso suscita, lhe traz, isso lhe dá um *start*, isso desperta você para buscar além do que o autor está colocando. Então, eu faço muito essa discussão em sala de aula. Trabalho muito com debates e outros.

P – Para você, os professores e estudantes do curso de Pedagogia, ao interagirem em sala de aula, alteram o currículo proposto? De que maneira?

UCSAL1 - Eu considero que sim, dentro de uma certa medida dos interesses mercadológicos. Como é que seria isso? No meu caso, enquanto professor, eu trago muito debate em sala de aula. Como eu trago o debate, eles trazem muito do seu exercício, dos exemplos da escola. E aí, então, o que é que eles pedem é que nessa discussão, nesse debate, eu procure apresentar um caminho, uma solução para aqueles problemas que estão vivenciando. Porque o curso é de Pedagogia e aí é que faz a proposição do currículo, que no curso de Pedagogia precisava trabalhar mais isso ou mais aquilo... Por exemplo, um tema muito recorrente nas discussões de currículo é como trabalhar no *locus* da disciplina, a indisciplina. Bom, porque eles se afetam muito com a realidade social que eles estão vivenciando nos estágios ou, propriamente, na atuação profissional. E que acha que a realidade dos alunos hoje não lhes permite dar um conteúdo que se é pensado para aquela série, porque os alunos, não têm... na forma que eles colocam, não têm educação doméstica, que não sabem lidar com isso ou aquilo, “o senhor não pode nem estar dando uma aula clara, porque é uma bagunça danada”, aquelas coisas que eles falam do campo, muito mais da indisciplina e que eles acham que o curso de Pedagogia não dá essa condição de eles poderem lidar com isso, com a indisciplina do aluno e trazer novas formas de pensar sobre... Acho que, em certa medida do campo profissional, o que eu tenho dito para eles em retorno disso é que nós estamos, sim, possibilitando e oferecendo. Qual é a grande dificuldade que eles estão tendo: correlacionar teoria e a prática. Então, nos meus debates, nas minhas aulas, eu tenho tentado mostrar a eles o que é que significa esse comportamento do aluno. Aí eu tenho que fazer um passeio pela Psicologia do Desenvolvimento, aí eu tenho que fazer um passeio pela questão da Sociologia, pela família, pela realidade social. Porque eles acham que

aquela teoria que nós estamos vendo aqui não tem nada a ver com a sala de aula. Então, o campo se restringe ao mercadológico, não ao campo da atuação, porque eles querem algo imediato. Na verdade, eles querem a receita de bolo prontinha. Quando eu digo para eles que depende do termômetro da turma, depende muito do seu aluno, é porque as turmas são diferentes. E isso é o fantástico, você entrar na sala, dá um primeiro horário ótimo com aqueles alunos e o aluno vai para o recreio e quando ele volta, volta completamente diferente e você já não pode seguir o mesmo ritmo da aula. Então, essas proposições nós fazemos, nós colocamos, nós trazemos para eles essas reflexões, tentando ajudá-los. Mas volto a dizer, o campo da passividade é tão grande que eles muitas vezes acham que a gente está falando de uma coisa estranha à realidade, ao cotidiano e a cultura institucional da chamada escola. Eles se queixam muito disso. Então, isso possibilita uma discussão para a criação do currículo. De melhorar o currículo. Mas assim, nós nos debatemos também com os protocolos da ciência, da epistemologia, e que muitas vezes precisam se adequar a essa realidade social que está aí, tão complexa para a gente dar conta na licenciatura.

P – Como você caracteriza os egressos do curso de pedagogia da UCSAL?

UCSAL1 – Eu tenho uma relação com eles, tanto que a escolha da coordenação teve muito peso deles. Eles falam muito com a universidade. Eu tenho uma relação com eles muito próxima, mesmo depois que eles saem, continuam com os meus contatos e sempre me ligam por alguma coisa. Então aqueles com quem eu convivo saem com uma certa maturidade, uma maturidade naturalmente maior do que entrou. Percebo que aqueles que entraram, porque são poucos, como disse, a maioria entra pela vontade de fazer o curso, gostam do curso, mas aqueles que vêm de uma outra área vêm dizendo: não quero ficar muito com criança, quero trabalhar na coordenação pedagógica, aqueles depoimentos que fazem no início – já se apaixonam pela profissão... E muitos deles criam uma consciência da importância dessa nossa profissão na sociedade. E como eu tenho dito para eles... alguns absorvem... qual o papel mesmo do pedagogo na formação dos seres humanos? Qual o nosso papel mesmo? A responsabilidade que nós temos quando trabalhamos a questão da diversidade, da igualdade, da questão da equidade... o que é que nós queremos realmente contribuir para essa sociedade que aí está? Eles já saem com essa certa consciência e vão... sempre pensam em fazer um concurso, em atuar em escola,

muitos já saem daqui, graças a Deus, aprovados em concursos para poder atuar, como no semestre passado, quando tivemos uma aluna que já estava aprovada e... ela precisava formar naquele semestre mesmo para poder atuar com consciência, uma grande profissional, muito dedicada à pesquisa, à investigação... que foi uma coisa muito boa para gente. São os casos que eu acho que merecem registro. São poucos os casos, mas merecem registro... assim... com essa dedicação ao curso, com a formação, com que maturidade chegaram... já saem bem diferentes. Bom, mas acho também que eles são muito infectados pela realidade da sala de aula, dentro do sistema público. Eles se sentem impedidos de colocar o que aprenderam aqui: as teorias e as práticas que aprenderam aqui. Eles se queixam muito nos depoimentos que fazem quando vêm aqui nos ver, nos visitar e, às vezes, até eles vêm procurar alguma orientação, porque estão recentes na atividade profissional; é aquela velha história, o clima organizacional diz para eles assim: “você está dizendo tudo isso porque você é novinha, está chegando da faculdade agora, está pensando tudo isso. Mas daqui há alguns dias, você vai ver que não é nada disso”, de maneira muito pejorativa, inclusive, depreciando a escola, depreciando o trabalho da escola... eles são muito afetados por isso e acabam por sucumbir, o que eu lamento muito. O que eu tenho tentado nas aulas de currículo, principalmente, é demonstrar a importância disso e o desconhecimento do currículo dessa realidade social que nós temos hoje e tudo que demanda dela, até porque a escola está sempre sendo o *locus*, a ideia de que tudo se deve colocar na escola, se há questão de trânsito, coloca na escola, o currículo sofre tudo isso ainda hoje, projetos de deputados que faz a escola sem partido... então, assim... tira da escola isso, coloca na escola aquilo porque a sociedade está assim e assado, coloca na escola. O currículo está muito afetado de todas essas coisas. Eles estão, me perdoe a expressão, apenas para ilustrar, infectados com isso. Esses egressos saem daqui com uma postura, mas lá fora têm sentido muita dificuldade.

ENTREVISTA Nº 2 – “O currículo acontece é no encontro!”
--

Entrevista realizada com o Professor UCSAL2 (UCSAL2) da Universidade Católica do Salvador em 11 de agosto de 2016.

P – Boa noite, professor

UCSAL2 – Boa noite.

P- Há quanto tempo você exerce a docência na UCSAL e, na sequência, quais as disciplinas que atualmente leciona no curso de Pedagogia?

UCSAL2 – Então, eu sou professora da Universidade Católica desde 1996 e estou completando, neste ano, vinte anos. Vinte anos nessa profissão. Sou ex-aluna desse curso. Então, este curso me formou e hoje eu sou professora. Já tive oportunidade em alguns momentos, logo que entrei para a carreira docente, de ser colega de professores que foram meus professores. Eu terminei o curso em 1992; quatro anos depois de formada, eu voltei na condição de professora. Atualmente eu ministro a disciplina de *Introdução à Pedagogia e Docência*, que é uma disciplina do primeiro semestre, estou também com *Projetos Integradores I*, com os alunos do segundo semestre e *Pesquisa e Prática Pedagógica I*, que é uma disciplina do quarto semestre. Hoje eu estou com essas três disciplinas. Além da graduação, eu também sou professora da pós-graduação, atuando no Programa de Pós-graduação em Planejamento Ambiental, na linha de Educação ambiental, mas aqui no curso de Pedagogia com essas três turmas.

P – Como você caracteriza os ingressantes do curso de Pedagogia da UCSAL?

UCSAL2– Nós vivenciamos, no curso de Pedagogia, um momento de transição, porque saímos de uma lógica de formação de um curso de Pedagogia... na minha época, quando fiz esse curso, eu era formada para ser professora no curso de Magistério e isso definia um perfil de egresso, naturalmente se tinha uma expectativa. Depois, tínhamos as habilitações. Então, muitos professores que faziam Pedagogia tinham a intenção de atuar como diretor escolar, como supervisor ou como orientador educacional. Hoje, com a resolução de dois mil e seis, que estabelece a nova diretriz curricular para o curso de Pedagogia, e nessa diretriz se estabelece o campo de atuação na docência da educação infantil e nos anos iniciais, os alunos que ingressam no curso chegam já com essa compreensão. Então, os alunos chegam porque tem um desejo latente de atuar na profissão docente, e isso para mim já é um avanço enorme, porque vivenciamos um período em que as pessoas procuravam fazer Pedagogia para qualquer outra coisa, menos para ser professor. E hoje, o estudante que procura o curso de Pedagogia, ele já sabe qual é o campo de atuação

e muitas vezes já vem com um direcionamento: alguns querem ir para a educação inclusiva, alguns querem ir para classe hospitalar ou para a empresa, ou para... Mas assim, sabendo que o ponto dele de partida é a docência, nessas duas etapas aí: da educação infantil e dos anos iniciais. E, em relação aos conhecimentos, a gente percebe e hoje boa parte... ontem eu tive aula com o primeiro semestre, já o segundo encontro e a gente percebe que boa parte desses alunos que entram na Universidade Católica, principalmente num curso como Pedagogia, é estudante bolsista, isso caracteriza o ponto de vista socioeconômico; são estudantes que advêm de classes do ponto de menos privilegiadas e conseguem acessar a universidade por conta do compromisso social da universidade quando disponibiliza formas de acesso que oportunizam bolsas, ou bolsas parciais, ou bolsas até integrais. Acho que, com isso, cumpre com a responsabilidade social de dar acesso à universidade, a essa população que, de modo geral, poderia não ter acesso, se não fosse por essa via. É... eu faço uma atividade com os alunos do primeiro semestre, aliás, em todos os semestres, que é assim: o aluno chega e ele escreve, logo nos primeiros dias de aula, uma carta. Nessa carta ele escreve a sua expectativa no curso, por que que ele escolheu esse curso, como é que ele se projeta nesse percurso de formação. E aí eu faço isso no primeiro semestre; no segundo ele lê a carta do primeiro e responde. A ideia é que ele vá, ao longo da sua formação, lendo o que ele apresentava como expectativa, no momento anterior, e ele vai ajustando o percurso, a partir do que ele mesmo vai indicando e a partir do que ele vai aprendendo. E ontem a gente fez essa dinâmica; depois a gente reflete sobre essas expectativas e a gente percebe que o grupo que alcança a Universidade Católica, principalmente no exemplo que a gente teve, vem de situações diversas. Então, tem um grupo que não acreditava que era possível chegar à universidade, ou ele próprio não acreditava ou a família não acreditava e, de repente, ele se vê aqui dentro e, para ele, é um alcance indescritível. Tem um outro grupo, já de classe média, que a família não aceita que ele faça Pedagogia porque acha que essa não é a profissão que condiz com o investimento de educação que foi feito pela família. Então, a família pagou uma escola particular, investiu nessa formação e quando o estudante ou filho escolhe fazer Pedagogia é a decepção da família, porque “eu investi tanto e você vai fazer só isso”. Então, tem aí um imaginário social em torno da profissão que, para as famílias, ainda prevalece a ideia de que é melhor que fosse doutor. Então, o melhor era que fizesse engenharia, direito ou medicina. “Mas logo Pedagogia! Não tinha outra coisa para

você escolher?”. É bem esse o sentimento e, se essa é a perspectiva da família, para o estudante é um sofrimento, porque assim, como enfrentar a família para dizer que “é isso que eu quero fazer, que esse é o meu sonho, que esse é o meu desejo de realização profissional, e que eu vou ter que enfrentar o que tiver para fazer isso, mesmo que a família não aceite?”. Então, são dores diferentes que a gente percebe nessa chegada dos ingressantes. São muitas dores. E, ao mesmo tempo, o sentimento de conquista... se dói chegar aqui, também dá uma felicidade. Então, assim... tem uma fala de uma felicidade de estar num curso de Pedagogia, numa universidade. Porque a marca “Universidade Católica” para esse grupo social tem uma representação muito forte. Assim, “mas eu não estou numa faculdade particular, eu estou na Universidade Católica e isso me distingue de outros, porque eu estou na Universidade Católica!”. “Eu não estou na pública, mas estou na Universidade Católica” e ponto. Então, tem essa representação positiva da marca da instituição e casa com os princípios que a instituição vem defendendo ao longo desses mais de 50 anos de existência e isso faz com que a gente aumente a nossa responsabilidade. Como formador, é a responsabilidade de como é que a gente vai garantir que essa expectativa alta, que neles chega, seja alcançada. Do ponto de vista dos conhecimentos, a gente tem um grupo altamente heterogêneo, porque as turmas são constituídas de estudantes recém-saídos do ensino médio. Mas, na sua maioria, são estudantes que já deixaram a escola há bastante tempo e que resolveram voltar: profissionais, muitos profissionais que já são graduados – eu tenho casos agora de profissionais de Letras, profissionais da área de Comunicação, que voltam para a universidade para fazer a segunda graduação. E tem os casos dos que voltam porque dedicaram a vida aos filhos, à família, de modo geral, e que, os filhos, uma vez criados... algumas vezes os filhos na universidade viram incentivo para que ele retorne aos estudos. Então isso cria um hiato muito grande porque são pessoas que não têm, vamos dizer assim, uma rotina regular de leitura, de estudos. Para essas pessoas o desafio de enfrentar a vida acadêmica é muito maior, porque tem um hiato muito grande que separa a vida escolar anterior e a vida escolar nesse momento na universidade... então, eles são mais desafiados. Mas uma coisa que eles apontam como, e que eles refletem como o que dá a eles condição, com toda essa dificuldade que eles enfrentam, dificuldade conceitual mesmo de ler o texto e entender. O que ajuda nesse percurso: os colegas. Então, ter a turma constituída e a turma se configurando como um grupo de trabalho. Eles dizem: “sem os colegas a gente não conseguiria”. Então, ter

a presença do colega para fazer o percurso é fundamental porque um ajuda o outro. Então, há uma ajuda mútua para que aqueles que têm mais dificuldade possam avançar, e a gente percebe que os avanços vão acontecendo quando a gente compara um percurso entre um semestre e outro, a gente percebe que a presença do colega... não é só o professor quem ensina. A presença do colega na sala, ajudando, empurrando, dizendo “você consegue” e a gente também ali. Isso faz uma diferença substantiva no percurso. ... eles admitem que isso faz diferença. Está na fala deles. A gente tem uma experiência de pesquisa e os alunos, nas suas narrativas... a gente percebe nas próprias narrativas dos alunos alguns pontos de destaque. Então, alunos ingressantes... uma fala que é praticamente unânime entre os alunos é que o que faz diferença na formação do professor é ir para a escola desde o primeiro semestre. Isso de saída. Então, assim, a gente, quando pensa o currículo... eu não posso desconsiderar a narrativa desse menino que diz assim: “eu fui para escola e é importante ir, porque quando eu chego lá eu me dou conta daquilo que eu estou estudando aqui”. Então ir para a escola é o ponto alto. E isso tem que servir como nossa direção, porque não dá para pensar um currículo de Pedagogia sem extrapolar o espaço da universidade como espaço de formação, considerar a própria escola como *locus* de formação e um *locus* de formação que aparece desde o início, não só no fim do estágio.

P – Você participou da reformulação do PPC de Pedagogia? De que maneira?

UCSAL2 – Na verdade, nós iniciamos esse processo em dois mil e quatorze. O processo foi iniciado a partir de uma escuta que foi feita com estudantes e professores. Aí foi aplicado um questionário com os estudantes do curso, naquela ocasião de dois mil e quatorze, e, também, um instrumento foi aplicado aos professores que responderam sobre perfil do egresso, concepção do próprio curso, algumas questões assim. Esse material você consegue lendo o próprio PPC, porque na introdução do PPC a gente mostra como é que esse processo foi construído e esses instrumentos foram sistematizados em gráficos, e a gente apresenta naquele momento a percepção desse grupo, na ocasião eu era membro do NDE, isso está em fase agora de definição, com a mudança da coordenação, mas, como membro do NDE, tinha a coordenação do professor (...) e demais membros do NDE. Então, nós juntos fizemos a gestão desse processo na construção, ouvindo os professores e sistematizando os textos. Alguns professores escreveram alguns textos que foram submeti-

dos ao NDE e outros textos foram construídos a várias mãos, escrevendo de forma compartilhada. Depois de escrito, esse texto foi submetido novamente à comunidade em apresentação para poder validar. Então a gente trabalhou ao longo do ano 2014, e esse projeto foi implantado em 2015. Mesmo em 2015 a gente no início do primeiro semestre ainda fazia alguns ajustes no texto para poder conformar de acordo com a realidade mesmo institucional. Mas o processo foi assim.

P – Houve algum tipo de elaboração de outro material ou somente os questionários?

UCSAL2 - no início a gente fazia reunião para apresentação e aí ouvia. Muitas coisas, depois do texto pronto que foi submetido, a gente fez alteração com base no que a comunidade apontava, tanto os alunos quanto os professores.

P – O PPC de Pedagogia prevê a articulação entre as diversas disciplinas? Como?

UCSAL2 – A gente tem uma estratégia que é assim: Prática Sociais Leitura e Escrita I, no primeiro semestre, Práticas Sociais Leitura e Escrita II, no segundo semestre e temos Projetos Integradores I e II no segundo e no terceiro semestre. Essas disciplinas, sempre a gente procura fazer de maneira integrada, na medida do possível, com as disciplinas que estão sendo desenvolvidas naquele semestre. Então, a ideia, por exemplo, é que, em Projetos Integradores I, que os meninos fazem agora no segundo semestre, a gente desenvolva um projeto de intervenção. Os meninos estão no segundo semestre, eles vão definir uma temática de estudo, eles vão construir, vão fazer uma revisão de literatura sobre essa temática e a ideia é que eles vão para escola fazer uma intervenção, considerando, na construção, os conhecimentos das outras disciplinas daquele semestre. Então, por exemplo, no segundo semestre a gente tem *Neurociências e Educação e Aprendizagem*, tem *Psicologia do Desenvolvimento*, tem... a ideia é trabalhar com a ideia de infância, de desenvolvimento, psicologia. Eles recortam alguma temática de interesse, e essas disciplinas podem ajudar dando subsídios, e as disciplinas de *Práticas Sociais e Leitura Escrita II* que são simultâneas ao *Projeto Integrador I*, também ajuda nos textos; e a gente faz alguns trabalhos que são compartilhados. Então, sempre a gente procura desenvolver alguma estratégia de integração, tanto do ponto de vista do conhecimento que eles estão aprendendo nas outras disciplinas como na realização de algumas atividades

integradas. Tem atividades que a gente faz, por exemplo, de aula externa. Então a gente tem atividades onde a gente vai pro cinema e as turmas vão juntas ou as professoras vão juntas para poder refletir, vai pro teatro ou vai para livrarias; tem uma compreensão de que a formação transcende o espaço da universidade e que a gente possa transformar os espaços públicos também em espaços formativos. A gente está com a expectativa agora de ir para a casa de Jorge Amado. Então, criar uma discussão para a gente entrar nessa outra atmosfera da literatura, como parte do processo de formação deles e ir para a escola. A gente termina sempre incentivando porque os projetos são desenvolvidos também na escola. Então eles trazem essas referências.

P – O PPC de Pedagogia contempla a formação baseada na pluralidade de conhecimento teóricos e práticos? De que maneira?

UCSAL2 – Os alunos no primeiro semestre... logo que eles chegam nessa disciplina de Introdução à Pedagogia e à Docência... Essa foi uma discussão muito grande na ocasião, porque alguns professores achavam que não precisava ter uma disciplina para discutir Pedagogia e, na avaliação de outros, achava-se que era importante. Na minha mesmo eu achava que era importante, mas por quê? Porque, normalmente, e eu estou vivendo um processo que é muito interessante, porque na minha história de profissão, eu sempre fui professora de fim de curso... Os alunos quando me alcançavam, eram os alunos concluintes, porque eu pegava as metodologias e o menino já estava lá no quinto semestre, quarto semestre, sexto semestre... ou *Metodologia da Alfabetização*, ou *Teoria e Prática Pedagógica da Alfabetização* ou da *Língua Portuguesa*. Então eu sempre pegava os alunos no final. Com a mudança no currículo e quando você participa e tem um filho na mão, você quer tomar conta do filho... “meu Deus eu quero esse negócio desde o começo. Não dá para esperar chegar lá no quinto”. Você quer ver o menino agora, bebezinho... e, aí, fiquei no primeiro. Agora eu estou num dilema porque eu não vou conseguir estar no começo e no fim, porque eu sou só uma. Como é que eu vou fazer agora? Eu vou ter que tomar uma decisão drástica, porque daqui a pouco eu não dou conta, porque os que estão agora... Eu estou no primeiro, estou no segundo estou no quarto... No próximo vai vir o quinto e daqui a pouco vai vir... eu não dou conta de estar em todos os lugares. Eu vou ter que decidir onde eu fico. Agora, onde é que eu fico, no começo ou no fim?... Não sei lhe dizer. Porque é altamente sedutor você estar com o menino que está che-

gando, para você viver essa experiência de chegada com ele, mas ao mesmo tempo, na hora em que se chega nas disciplinas profissionalizantes, você também tem uma responsabilidade que você precisa garantir uma substância daquilo que está aprendendo. Mas a gente não pode ser onipotente, a gente tem que fazer escolhas. Então, aí a gente entende assim, esse primeiro semestre a gente tem uma atividade que encerra o semestre que eu chamo de “cenas de escola”. Então, eles estudam o que é Pedagogia. A gente entendeu que era muito importante porque os alunos estavam terminando a formação no currículo anterior e eu perguntava “o que é Pedagogia?”, ninguém sabia. Mas a gente ensinou tudo e não ensinou o que é Pedagogia? Porque não tem nenhum lugar para discutir Pedagogia... Então essa disciplina tem uma responsabilidade de entender com eles o que é a ciência da educação e entender o arcabouço teórico. Essa história dessa ciência, como é que se constitui ciência, sendo ciência aí se faz uma discussão se é ciência ou arte. Qual é o lugar da arte nessa ciência e que ciência é essa, que características ela tem, para pensar uma ciência que dialoga com todas as outras ciências. Pensar numa ciência que é, por natureza, interdisciplinar e que, para entender o fenômeno ela precisa recorrer a muitas outras, mas que nenhuma outra isoladamente consegue responder aquilo que a Pedagogia responde, porque, se eu vou ensinar uma criança a ler e a escrever, eu não consigo responder essa pergunta: como é que se ensina a ler e escrever sem perguntar à Linguística o que é língua, sem perguntar à Sociologia que língua é essa que esse menino fala, do ponto de vista social... sem perguntar à História como que esse conhecimento foi construído, ou sem perguntar à Filosofia que sujeito é esse ou à Psicologia como o sujeito aprende. Eu vou precisar lançar mão de várias perguntas e todas essas ciências vão precisar me responder, mas nenhuma delas, isoladamente, consegue responder a uma pergunta como é que se ensina ao menino a ler e escrever. A única ciência que consegue responder é a Pedagogia, mas para fazer isso ela precisa lançar mão de todas as outras. Só que, ao lançar mão de todas as outras, ela constrói uma resposta que é resultado da sua teoria, que é uma teoria construída no diálogo com as diferentes ciências para responder ao fenômeno da educação. Sem isso, ela não consegue também a resposta. Então, ela nem consegue responder sozinha, mas as outras também não conseguem responder, porque é ela que faz essa síntese. Então, a teoria pedagógica é resultado desse diálogo das diferentes ciências. E aí, o menino que está na Introdução à Pedagogia e à Docência, que é uma disciplina de primeiro semestre, ele faz essa reflexão no semes-

tre, sobre o que é essa Pedagogia. A gente estuda Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Santoro Franco, que foi orientanda de Selma Garrido e que já discute a Pedagogia como ciência da educação, o próprio Libânio e várias referências e chega no final, eles fazem uma exposição, na qual eles vão capturar registros fotográficos de cenas de escola e, a partir desses registros, eles vão fazer legendas, tentando interpretar a cena, a partir do que eles aprenderam na disciplina. E é muito interessante porque eles, nessa exposição última que nós tivemos, eles terminam entrando em conteúdo que o curso não fez, não trabalhou ainda. Mas assim, aparece a questão da diferença, a questão da inclusão, a questão do meio ambiente, a questão da cultura afro-brasileira, a questão da educação inclusiva em todas as formas, porque essa é uma outra coisa que eu também queria falar. Então, é como se eles abrissem uma lente, desse um zoom numa foto que antes eles não conseguiam ver e, que, a partir do que eles estão estudando, eles começam a ficar com uma lente mais apurada, mais limpa para perceber detalhes que antes eles não percebiam. Por exemplo: tem uma imagem de uma professora dando aula numa sala de educação infantil e tem lá, por trás dela, um cartaz com umas letras das vogais cheias de perninhas, e bracinhos e olhinhos e a gente problematiza essa cena e eles perceberem que não é possível aquela imagem ter esse tipo de enfeite na sala, porque isso remete a uma informação equivocada para as crianças. Então, pensar sobre isso no primeiro semestre, a partir de uma cena que aparece que não estava escrita num texto. E olhar desconfiado para essa cena e perceber coisas que não precisam ser feitas dessa forma e que podem ser feitas de outra forma...e que a gente já vai fazendo isso desde o primeiro... cenas que são positivas, de cenas que são negativas. De eu conseguir distinguir ao perceber numa fotografia que aquela cena é uma cena que eu gostaria de ter na minha aula; e uma outra cena que eu digo: essa cena eu não gostaria de ter na minha aula. Mas é ajudar esses estudantes que chegam no primeiro semestre a ter essa lente e ir apurando. Essa lente, ela não vai ser apurada de vez, mas que desde o primeiro a gente conseguiu desenvolver esse senso de criticidade, de perceber nuances que para um leigo passaria batido, mas para um pedagogo não pode passar. E que a gente vai aos poucos apurando e melhorando o grau dessa lente para que eles possam ver detalhes e que a teoria vai ajudando a gente a perceber isso na cena, na hora em que a gente vai viver a experiência. E a gente tem hoje uma realidade que também, acho, nos diferencia; eu tenho duas situações hoje na turma do segundo semestre, eu tenho um aluno surdo; na turma do primeiro

semestre eu tenho um aluno cego. Veja que são duas situações de diferença. Então elas são iguais na perspectiva da inclusão, porque elas são duas pessoas. Então você tem dois sujeitos com demandas diferentes, mas com demandas iguais no sentido de serem incluídos e, ao mesmo tempo, você tem uma situação em que nós, professores, precisamos aprender com eles e a turma também, porque é preciso conformar uma outra forma de organização para que essas pessoas se sintam reconhecidas como parte daquele ambiente, então você tem um aluno que é surdo, tem um intérprete que acompanha ele nas aulas. Então, eu vou assistir a um vídeo com os alunos, eu não posso apagar a luz. Eu tenho que considerar isso, porque eu tenho um sujeito que precisa ver a intérprete e eu não posso deixar a sala toda escura porque ele não vai conseguir enxergar a intérprete. Então, as atenções precisam estar voltadas... porque eu preciso considerar que ali tem uma diferença. Na turma do primeiro semestre, Benedito é cego, vai fazer uma escrita, a gente tem que adequar. Ontem a gente foi escrever uma carta, então eu perguntei Benedito “como devemos proceder nesse caso?”, porque eu estou aprendendo com ele, porque ele chegou agora. Aí ele disse: “não pró, se tiver um computador, eu tenho aqui um dispositivo que eu escrevo pelo computador porque boto o braille”. Aí eu disse: “e eu posso ser sua escriba?”. “Pronto, pró, se for mais rápido, pode. Eu lhe dito a carta e a senhora escreve”. Então, todos participaram da atividade independente da sua condição física, da sua condição de fazer o trabalho. Mas todos estão em condição de participar da atividade. Então, são aprendizados, Margareth, que vão... e é formativo porque quando esse estudante chegar na escola, ele vai se deparar com situações semelhantes. E... ele vivendo o percurso de formação com essa diferença, desde o início, eu acho que isso agrega um valor a mais à formação dele, porque para ele não será uma novidade ter um aluno surdo, ou um aluno cego, ou um aluno que tenha qualquer outro tipo de deficiência. Isso é suficiente para a formação para a educação especial? Claro que não! Mas do ponto de vista humano, de acolhimento do outro independente da sua condição, esse é um aprendizado fundamental para a carreira docente. Assim, como é que eu olho o outro e respeito esse outro do jeito que ele é; aprender isso desde o começo. Como é que a gente aprende isso.

P – E a sua prática curricular favorece análises mais amplas, diversas dos temas propostos? De que maneira?

UCSAL2 - A gente tem temas diversos. No semestre passado, por exemplo, a gente... um grupo que trabalhou com educação ambiental na educação infantil e aí elas foram para a escola de educação infantil, aqui mesmo na Federação, eles fizeram oficinas para a construção de uma horta suspensa na sala, com as crianças, oficinas de construção de brinquedos com materiais reciclados, uma oficina de reciclagem de materiais, mas refletindo teoricamente isso, a importância disso, a política pública que define isso dentro do currículo e fazendo isso com as crianças, refletindo todo esse processo. Uma outra turma trabalhou na biblioteca de uma escola, aqui no Rio Vermelho, e foi muito rico, porque (...), na disciplina de *Práticas Sociais da Leitura e Escrita*, há uma atividade que ela chama *O livro que me achou*. Então os meninos fazem um relato; ela passa uma atividade em que eles vão dizer qual foi o livro que os achou. E eles escrevem um relato e depois narram isso em sala, falando da experiência do livro que me achou e vêm situações as mais inusitadas: “Mas eu achava que era eu quem achava o livro! A professora disse que é o livro que me acha! Eu não estou entendendo, né?”. Eles ficam muito surpresos com a proposta e vão. E tem as situações mais diversas. Por exemplo: um estudante que chega e diz assim: “eu me dei conta que eu moro num lugar onde não tem livraria e eu nunca tinha pensado isso. E eu fui atrás e eu tive que buscar um livro na banca de revista, porque era o único lugar possível de eu encontrar alguma coisa! Então, foi muito difícil esse livro me achar!”. Eles fizeram essa atividade e depois, quando eles foram definir o projeto, o que eles iam fazer de intervenção, aí o grupo disse assim: “Professora, a gente quer fazer a mesma dinâmica que a outra professora (...) fez com a gente. A gente quer fazer com as crianças”. E eles foram para a biblioteca da escola da escola municipal fazer que os meninos também encontrassem o livro que os achou. E os meninos vão dizer do livro que os achou. Então, é tão significativa a dinâmica que eles querem fazer para ver como agora é isso com as crianças. Então, aquilo produziu um sentido para eles tão grande que eles querem ver. A gente teve uma outra experiência em que os alunos foram para a livraria. Nesse dia só foi a professora e a turma no semestre passado. E a ideia é fazer o livro que me achou, mas também de eles visitarem um espaço público de leitura e aí foram para a livraria no shopping. Qual surpresa! Os alunos voltaram: “pró, a gente não está acreditando! A gente descobriu que a gente pode entrar na livraria, ler qualquer livro, não pagar nada e sair. Eu não sabia! Ou seja, eu não estava autorizado, agora estou autorizado, eu posso entrar, olhar, pegar, ler e ir embora! Ninguém vai me dizer que eu não pos-

so! Porque eu posso!”. Então assim, situações as mais inusitadas. E agora o que acontece: tem um grupo que estudou a educação infantil, o outro estudou... tem um aluno que é do Bando do Teatro Olodum e tem formação de teatro e é um menino ótimo! E aí ele disse: “Professora, eu quero fazer um projeto para entender a história de Salvador, a partir do centro histórico”. E ele mora no Pelourinho, ele tem uma vivência com as escolas do Pelourinho. Nesse semestre ele resolveu pegar as histórias que cantam a cidade de Salvador para entender a história das ruas, dos bairros, porque que tem nome de Ladeira da Preguiça. Ele queria entender isso a partir das músicas e fazer o trabalho com os meninos, com performance teatral lá na Escola Municipal Vivaldo Costa Lima... Eu tenho um amigo que é historiador e ele já tinha feito uma atividade com eles, porque a gente fez uma vivência para ir assistir Evaldo, no subúrbio, no teatro do Subúrbio, no centro cultural, e durante o percurso da viagem no ônibus, meu amigo de história foi contando a história de Salvador a partir do subúrbio. E eles ficaram muito encantados porque eles não conheciam a história da cidade. E fizeram esse vínculo e disseram: “Professora, eu quero entender melhor a história de Salvador, eu posso marcar com (...) para poder conversar com ele?”. Marcaram e (...) conversaram, ele é muito sabido da história e tal, e disponibilizou um monte de material. Ele ficou intrigado... e foi estudar... e no dia que ele foi apresentar o projeto com os colegas na sala: pense, um jovem forte, normal que disse: “ninguém me contou essa história! Eu estou agora me deparando com uma história que ninguém me contou. Meus pais não me contaram que foi assim. Minha família, nem a escola. Ninguém me contou”. Então, era uma dor tão profunda que eu disse: “e agora?”... porque ele se deparou com uma parte da história da cidade que mexe com a identidade dele. Porque é um estudante negro, autoafirmado na sua identidade. E, de repente, ele vai estudar e diz assim: “eu fui enganado, eu fui enganado e agora eu estou indignado. E agora, o que eu vou fazer com isso?”. Mas, ao mesmo tempo, isso empodera. Porque pode-se dizer assim: eu não sabia, mas agora eu sei. Então são situações desse tipo de projeto que não tem uma coisa linear, não é uma coisa que é um projeto para atender a um conteúdo específico. Eles são livres, eles vão buscar o tema que mobiliza. Tem um grupo que trabalhou com a questão da história africana a partir de histórias infantis, a questão da história da cidade... e aí o grupo vai criando, porque o projeto abre a possibilidade de abrir frentes de reflexão que o currículo não tem condição de antecipar. Então, eu acho que é uma disciplina que abre a possibilidade ao aluno de estudar sem que o currículo an-

tecipadamente determine. Quem decide isso são eles, com a mediação do professor, para que eles tenham um norte, uma direção para o trabalho. Mas sem a ideia de engessar. E agora, a universidade abriu bolsa de iniciação científica para CNPq e, na semana passada, nós submetemos um projeto. Saiu hoje o resultado. E já foi um trabalho do projeto integrador, de educação ambiental na educação infantil que foi aprovado e ela (aluna) começa agora a fazer, no quarto semestre, seu projeto integrador do terceiro semestre já vira projeto de iniciação científica.

P – E nas disciplinas que são antecipadamente pensadas, são as disciplinas mais “tradicionais” do currículo, se percebe o espaço para as diferentes leituras no contexto de sala de aula?

UCSAL2 - Do ponto de vista do currículo escrito, ele já foi concebido nessa perspectiva, porque a gente não forma com um manual. A gente não forma nem faz uma disciplina dizendo a teoria que está valendo é essa e a gente dá essa. Do ponto de vista da universidade, a gente precisa mostrar o contraponto, as diferentes visões. Ainda que, claro, não existe neutralidade. Então, o professor, quando vai dar aula, ele se posiciona, afirmando o lugar que ocupa. Eu não vou ocupar um lugar neutro. Agora, com a responsabilidade de que é preciso apresentar diferentes perspectivas, porque cada sujeito vai tomar sua posição. E a posição não será necessariamente a do professor. Mas é do sujeito que tem condições e capacidade crítica de tomar decisões a partir do que ele está estudando. Então eu acho que o currículo tem essa responsabilidade de apresentar diferentes perspectivas, porque a gente não forma com manual. E não só o conhecimento científico. É preciso valorizar toda e qualquer forma de conhecimento.

P – Há possibilidade de flexibilização da proposta curricular (conteúdos propostos, metodologias, avaliação).

UCSAL2 – Do ponto de vista metodológico os professores têm autonomia para desenvolver o seu trabalho. E, aí ..., claro, tem a ver com o perfil, estilo. Eu acho que as aulas que eu dou são muito próximas das aulas de (...)... Cada um, guardadas as proporções, porque as disciplinas são muito diferentes. Mas assim, tem uma questão que eu acho que hoje para mim é muito importante, é a questão de como eu afeto os estudantes do ponto de vista subjetivo. Porque para mim não adianta dar o conteúdo. Minha missão é maior do que isso. É fazer com que os alunos se impli-

quem naquilo que eles estão estudando e, do ponto de vista subjetivo, sejam mesmo implicados. A gente percebe que isso não é geral. Nem todos os professores conseguem esse grau de comprometimento. E isso nem sempre acontece. Ontem mesmo eu vivi uma experiência, saí daqui muito, muito impactada porque nós fizemos a carta, depois os alunos compartilharam a experiência, o sentimento deles em ter feito aquilo, e a sensação que eu tive, ao terminar a aula, e a turma estava muito emocionada com as falas dos colegas e a gente percebe que nem sempre a universidade tem lugar para isso... “Mas eu vim para uma aula na universidade, não vim aqui me emocionar...”. Como que eu vou me emocionar ou ter lugar para que essa emoção possa ser demonstrada no grupo, onde eu me emociono com a história do meu colega, onde a história do meu colega me afeta e eu vivo aquela experiência intensamente... aí, eu choro com a história dele e ele chora com a minha e todo mundo ali, porque nós estamos imbuídos daquela sintonia, daquela energia e para mim isso tem efeito formativo, porque eu me sinto implicado. Porque eu digo assim: “poxa, mas se eles que têm essas histórias todas conseguem, eu também consigo”. Porque é assim que eles dizem. “Mas pera aí, se fulano consegue, porque eu não consigo? O que é que está me atrapalhando? Eu tenho que descobrir”. Então, e do ponto de vista metodológico isso é próprio, não tem como a instituição e nenhum currículo vai dizer: “eu quero sua aula subjetiva”. Não tem como fazer, porque isso está no estilo, nas preocupações inatas, na forma de condução mesmo do trabalho do professor. Em relação à avaliação a gente ainda tem uma certa flexibilidade porque a gente define os instrumentos de avaliação que a gente vai aplicar. Aqui, hoje, a gente tem uma avaliação que a gente chama de *Avaliação Integradora*. Então, além das duas avaliações de unidade que a gente faz, duas notas que são fechadas, mas o professor é livre, porque eu posso, para fechar uma nota, posso fazer mais de um instrumento. Então, a gente tem liberdade para definir. O aluno que faz a primeira avaliação, então, no fechamento da primeira unidade, ele não alcança essa nota, ele pode pedir a avaliação substitutiva. E, aí, a gente tem que fazer um novo instrumento. Ele tem uma segunda chance. E todos os semestres eles fazem avaliação, a gente deixa para mais para o final do semestre, tem uma avaliação integradora que é um instrumento construído de forma colaborativa por todos os professores daquele semestre. São vinte questões específicas, e acho que são cinco questões gerais. Essas vinte questões, elas são resultado da contribuição de todos os professores do semestre. Então, todos os alunos fazem essa avaliação, essa avaliação vale um ponto

em todas as disciplinas que ele estiver matriculado. Então um ponto é a nota máxima. Então o aluno que tirou zero cinco, o zero cinco vai para todas as disciplinas que ele está matriculado. Então um é como se fosse dez. O aluno que tirou zero nove, ele tirou quase cem por cento, noventa por cento da prova. Significa que ele compreendeu bem os conteúdos de todas, porque a prova contempla todas. E essa prova é feita institucionalmente. Então não é o professor. A gente faz as questões. Cada um colabora. A coordenação do curso, junto com o NDE, sistematiza porque é um instrumento por semestre. Esse espelho de prova vai para a Pró-Reitoria de Graduação. Tem uma equipe lá que sistematiza toda as provas em leitura ótica. Então essa prova tem um dia, vem lacrada e é aplicada. O professor aplica, devolve para a secretaria e para o NAC e depois esse resultado sai no sistema. Já vai direto para a caderneta eletrônica, o resultado dos estudantes.

P – Essa avaliação é formatada nos moldes do ENADE, professora?

UCSAL2 – Aqui na Pedagogia, a gente está trabalhando nessa perspectiva. São questões contextualizadas, sempre tomando algum texto para poder fazer interpretações, ou revista ou o texto teórico, mas já na perspectiva que o ENADE faz.

P – E a participação dos alunos, é interessante?

UCSAL2 - Bastante expressiva. A gente orienta, diz a ele da importância da participação. É uma forma de eles estarem se avaliando desde o início. Então, eles já fazem isso. Os desse curso já fazem desde o primeiro. Então, já vão fazer a quarta prova agora. Então, têm condição de avaliar o percurso de como eles estão no curso e as vezes se surpreendem porque, às vezes, os alunos que a gente acha que não estão acompanhando bem tiram uma boa nota na prova integradora. Aí a gente fica assim, né? Até fica feliz.

P – Na sua prática curricular, os estudantes são partícipes da atividade proposta? Como se dá essa participação?

UCSAL2 – É... os alunos... eu, graças a Deus, na minha relação com os alunos, eu digo que eu posso deixar de fazer qualquer coisa, menos vir ver meus meninos. Eu deixo tudo, mas eu venho ficar com eles, porque é onde eu me entendo. E eles participam. E quando não participam, também a gente dá carão, dá bronca, porque precisa... eu digo assim, a relação docente com os estudantes é uma relação que ao

mesmo tempo precisa acolher, mas precisa exigir. Porque não dá para só acolher, nem só exigir. Porque assim, na hora em que eles pisam na bola, não fizeram uma atividade e estão... então não... para tudo porque não dá para seguir e aí eu não vou seguir desse jeito porque não está dando certo. Então, “ou vocês assumem a responsabilidade porque a disciplina não sou eu que faço, a disciplina quem faz somos nós todos juntos. Então, ou vocês assumem ou não vai dar certo. Mas na hora que vem “oh pró, eu tô isso”, a gente senta, conversa, dá conselho, porque tem que acolher mesmo.

P – Para você, os professores e estudantes do curso de Pedagogia, ao interagirem em sala de aula, alteram o currículo proposto? De que maneira?

UCSAL2 – Sem dúvida... o currículo... o que está proposto é uma referência, é o ponto de partida que a gente tem como inspiração, mas o currículo que acontece na dinâmica da sala de aula vai ganhando vida, à medida que os alunos participam. Então, eu nunca consigo fazer a mesma disciplina. Vira o semestre, vira a turma... é outra disciplina. A referência é a mesma, mas é outra, porque são outras pessoas fazendo... Eu comecei ontem a disciplina, aí tem um aluna de Letras que chegou e disse assim... “ah porque eu faço”; eu disse assim: “você pode fazer uma dinâmica na próxima aula?”, “ah, sim, eu faço”. Aí ela trouxe tecido e fez uma dinâmica de uma boneca de pano e a turma participou. Isso não está no *script*, não tem currículo que dá conta de dizer que eu vou fazer na entrada da aula uma boneca de pano, mas foi a aluna que trouxe, que fez... ela que trouxe o pano, a tesoura. Eu não tenho condição! E o efeito que essa dinâmica vai produzir na turma, isso também não está pensado. Eu estudei no doutorado a questão do tempo, o tempo escolar e eu digo que o tempo escolar é um encontro com o outro. E para mim é exatamente isso. A sala de aula é o lugar do encontro, o currículo acontece é no encontro e é o encontro que define o que é o currículo. Não é o documento, o documento é a referência, mas não é exatamente o que ele diz. É o que o grupo...

P – Como você caracteriza os egressos do curso de Pedagogia?

UCSAL2 - A minha expectativa é sempre muito positiva em relação aos alunos. Eu tive uma experiência... Há alguns anos atrás, eu coordenei a rede municipal de Salvador e nós fizemos um encontro... na ocasião, os centros municipais de educação infantil estavam sendo constituídos porque estavam saindo da ação social para vir

para a educação; e fizemos um encontro de formação para os professores recém-concursados que iam assumir as vagas nos centros municipais de educação infantil. Eram uns trezentos professores no auditório e eu perguntei: “por favor levanta a mão quem foram meus alunos?”. Metade do auditório! Então, acho que é uma boa resposta para lhe dizer. Os nossos egressos estão nos sistemas... estão nos sistemas em toda a parte. Onde eu vou, em toda parte tem aluno. Eu estou é ficando velha.

**ENTREVISTA 03 – “A gente pode fazer isso com certa frequência, sim...
Modificar um pouco o rumo, sabe?”**

Entrevista realizada com o Professor UCSAL3 (UCSAL3) da Universidade Católica do Salvador, em 25 de agosto de 2016

P – Bom dia, professor.

UCSAL3 – Bom dia.

P – Há quanto tempo você exerce a docência na UCSAL?

UCSAL3 – Eu não sei se você já entrevistou outros professores de Pedagogia do curso. Já?

P – Já!

UCSAL3 – Então tá! Porque eu sou uma professora que não sou lotada no curso de Pedagogia. Então, vez ou outra, é que eu faço alguma atividade de extensão ou, então, leciono alguma disciplina. Por coincidência, nesse semestre, eu estou lecionando uma disciplina no curso de Pedagogia daqui da UCSAL, mas, geralmente, eu ensino mais no curso de Direito, sou lotada no curso de Direito e no curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda. É... eu trabalho na UCSAL há treze anos. Entrei em 2003.

P – Qual(is) disciplina(s) você leciona, atualmente, no curso de Pedagogia da UCSAL?

UCSAL3 – Estou fazendo, neste ano, treze anos e... ensino em Pedagogia, a disciplina *Estudos Sócio-Antropológicos em Educação*, que é uma disciplina da grade

nova, mais recente do curso. A minha formação é em *Antropologia*. Sou antropóloga de formação, com graduação, mestrado e doutorado em Antropologia e as minhas pesquisas na área de Antropologia são um pouco no campo da *Antropologia da Educação* e... aqui, nos outros cursos... no curso de Direito eu ensino *Antropologia Jurídica* e... em Comunicação eu ensino uma optativa que, quando tem... *Antropologia do Consumo* ou as disciplinas de pesquisa... *Pesquisa Aplicada*, *Pesquisa Aplicada à Comunicação* ou *Pesquisa Mercadológica*. Então, no curso de Pedagogia é... esse é o curso que eu tenho menos inserção. Porque, assim... nem todo semestre eu ensino e, especialmente, quando essa disciplina foi para a grade é que eu passei, inclusive, a ter mais contato com o curso, com a disciplina *Estudos Sócio-Antropológicos em Educação* que tem... acho que esse é o terceiro ou quarto semestre que essa disciplina está na grade. É uma disciplina que tenta reunir os fundamentos da sociologia e da antropologia, discutindo alguns conceitos básicos, um pouco também de teoria sociológica e antropológica e, também, um pouco de método voltado para a educação. É... salvo engano, o curso ainda tem *Sociologia da Educação* e... tem ainda... a Antropologia da.. não! A disciplina é *Sociologia da Educação*, que é depois. Mas então, essa disciplina *Estudos Sócio-Antropológicos em Educação* é uma disciplina do primeiro semestre, que acaba sendo uma disciplina voltada para... um pouco para... discutir questões mais genéricas da educação, do campo da educação, de certa forma também do campo da pedagogia; trazer também algumas questões mais atuais que... um pouco também uma preparação para que eles passassem a discutir de forma menos deslocada do senso comum. É assim... eu não conheço a teoria da multirreferencialidade, mas que talvez até essa disciplina possa ser um exemplo da tentativa disso, porque é uma disciplina que acaba reunindo duas ciências distintas com um pouco de procedimento das ciências humanas, das ciências sociais

P – Como o você caracteriza os ingressantes do curso de Pedagogia da UCSAL?

UCSAL3 – Bem, assim... acaba não sendo tão difícil porque eu sou muito observadora. Então, assim, eu gosto inclusive de observar, enfim, os alunos, as turmas o perfil de cada curso, de cada turno... além de gostar... eu gosto mesmo, tenho um gosto particular... É difícil, como antropóloga na sala de aula, fechou a sala, com pouca ou muita gente você acaba acionando o seu lado antropológico, querendo ou

não. Bem, as turmas com as quais eu tive contato... são de estudantes... a maioria oriunda da escola pública; há uma certa diversidade, assim... há um público bem jovem, que saiu do ensino médio há pouco tempo, mas também tem pessoas um pouco mais velhas que ... é a primeira graduação, mas que ingressaram na universidade um pouco mais tarde e, também, tem sempre a presença, nas duas turmas de uma minoria de dois a três alunos, no máximo, de estudantes que estão fazendo a segunda graduação e que, depois de fazerem o primeiro curso, acabam se encantando, gostando... percebendo que gostam da área de ensino, de educação e, aí, partem para pedagogia. Nessa turma em que eu estou tem duas alunas que fazem a segunda graduação, dentro desse perfil que eu falei, e na turma passada também, eu observei essa característica. Geralmente eu acho que eles vêm com uma ideia muito romantizada do que é a Pedagogia, do que é educação; associam a Pedagogia, basicamente, ao ensino fundamental, especialmente a educação infantil, também eles vêm com baixa expectativa com relação ao mercado de trabalho. Na verdade, não há inserção, porque eles até acham que a área de educação é uma área que tem vaga de trabalho no mercado. Mas que, em contrapartida, é pouco remunerada... eles meio que já entram conscientes de que quem escolhe atuar na área de educação vai fazer isso por conta de que é meio abnegado... abnegação de uma ambição material ou de que vai fazer isso por uma certa facilidade no mercado de trabalho e... sempre eles recorrem também ao termo, a expressões que remetem a amor, a uma dedicação incondicional para, justamente, justificar a escolha, já que geralmente é uma escolha que eles associam e não está tão atrelada ao sucesso financeiro ou a uma emergência de classe, como geralmente os estudantes de direito vão poder fazer, os chamados cursos de alto prestígio. Uma das coisas até que eu tento fazer nessa disciplina de primeiro semestre é, justamente, tentar desconstruir essa ideia... é como se... a impressão que me dá é que, pelo menos, nesse primeiro momento... mas como minha disciplina é do primeiro semestre... não sei se isso vai ser desconstruído mesmo, efetivamente, mas quando eles ingressam é como se a área da educação, especialmente da Pedagogia não precisasse tanto de profissionalização... como se a passagem pela universidade, necessariamente, não fosse essa a responsável pela profissionalização, mas há essa ideia de um amor de quem escolhe trabalhar com a educação está revestido de um amor.

P – Você participou da reformulação do PPC de Pedagogia? De que maneira?

UCSAL3 – Não, não participei, porque eu não sou lotada... quem participa assim mais efetivamente do curso são os professores do NDE ou, então, os professores que têm passagem assim mais intensa no curso.

P – Você sabe me informar, até por relatos de terceiros, se houve a participação dos estudantes de Pedagogia na reformulação do PPC?

UCSAL3 – Com precisão eu não saberia lhe informar porque eu não participei do processo do curso de Pedagogia. Até participei nos processos dos cursos de Direito e de Publicidade e Propaganda e, nesses dois cursos, houve uma certa mobilização já que a proposta de reformulação do currículo, lá, foi orientada pela Reitoria... enfim... pelas instâncias superiores, que fosse feito dessa forma, com uma certa mobilização, uma certa participação que nunca é facultada de forma tão aberta, mas que haja a escuta dos estudantes e dos professores... Bem, acredito que deve ter sido assim também em Pedagogia, mas eu não acompanhei.

P – O PPC de Pedagogia prevê a articulação entre as diversas disciplinas? Como?

UCSAL3 – Bem, há uma tentativa de que isso ocorra, tanto que esse semestre a gente está começando agora, mas nos outros semestres em que eu participei, havia reuniões com certa recorrência, com certa frequência... nessas reuniões havia o interesse dos professores muito motivados, orientados pela coordenação e por professores que têm uma presença mais intensa no curso, de realização de atividades, de atividades de extensão... aqui na universidade tem uma avaliação chamada “Prova Integradora”... é uma prova que ocorre durante o semestre, todos os semestres vão fazer essa prova e... em cada curso e... nessa prova, talvez até o curso de Pedagogia foi onde mais eu vi essa preocupação em fazer com que essa prova integradora fosse efetivamente integradora... assim, os professores partem de questões, ou melhor, de textos que todos irão tentar explorar, a partir das suas disciplinas, com elaboração de questões. Então, assim, acho que essa experiência da prova integradora, por exemplo, é uma experiência desse esforço maior do curso de pedagogia. Eu não participei da elaboração do PPC, mas percebo um pouco na grade que há uma certa intencionalidade. Se isso efetivamente ocorre... bem... principalmente nos outros semestres, eu não sei, mas a minha própria disciplina acho que faz parte

desse esforço de fazer algo mais que dialogue, que se comunique entre as disciplinas, entre as áreas.

P – O PPC de Pedagogia contempla a formação baseada na pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos? De que maneira?

UCSAL3 – Acredito que sim, porque eu tenho acompanhado os estudantes que foram meus alunos. Em determinadas matrizes, como por exemplo, a matriz africana ou indígena... a contribuição de primeiro semestre... percebo neles durante os semestres que vão cursando, uma certa maturidade... eles me relatam sobre uma certa participação em atividades que exigem um pouco essa... diversidade de orientação de saberes, de disciplinas. Ontem mesmo um estudante me falou que estava fazendo um trabalho... que estava estagiando na escola do Opô Afonjá, que é uma escola no terreiro de Mãe Estela, que fica lá em São Gonçalo, eu acho! E esse estágio surgiu a partir de uma atividade feita em sala de aula, em que ele conheceu uma professora dessa escola e que possibilitou, então, a ele ir até a escola e propor uma atividade a ser desenvolvida no estágio que ele está fazendo agora. Nessa disciplina, em que ele conheceu a professora, uma das professoras, coordenadora dessa escola, era uma disciplina de produção textual em que eles problematizaram como a questão dos índios e negros ainda era pouco utilizada ou mal utilizada em sala de aula. Aí a professora, então, trouxe essas experiências de escolas que trabalhavam com outra literatura produzida na própria escola, como é o caso dessa escola no Opô Afonjá, onde eles ensinam... os estudantes estudam o “iorumbá”, tem cartilha em “iorumbá”... enfim, eu estou aqui só pensando... porque as vezes pode ser que não esteja tão claro pro curso, mas eu acho que um observador externo às vezes consegue perceber essas relações, essas associações... Enfim, esse diálogo que é produzido nas disciplinas, através do próprio currículo e do conteúdo que é proposto... Acredito que, para a gente, produzir essa multirreferencialidade é necessário, principalmente num país, numa cultura tão complexa como a nossa, isso vai ter que sair da sala de aula... Talvez só os textos de forma teórica não deem conta. Vai ter mesmo que tentar aplicar isso na prática. Então, experiências como essas eu acho que possam ser a prova concreta.

P – E sua prática curricular favorece análises amplas, diversas do tema proposto? De que maneira?

UCSAL3 – Sim, totalmente. Porque numa disciplina como Estudos Sócio-Antropológicos, esse é o lugar de fazer isso. Eles, inclusive, chegam e perguntam: “que matéria é essa? Que ciência é essa, Estudos Sócio-Antropológicos?”. Porque como eles, alunos do primeiro semestre, chegam com essa experiência, principalmente do ensino médio, de que tudo tem um escaninho... é Matemática, é Biologia, é Sociologia. Então, vem uma disciplina Estudos Sócio-Antropológicos... eles, inclusive, acham que Estudos Sócio-Antropológicos é uma ciência... e aí eu digo que não necessariamente é uma ciência, mas é um componente curricular, é uma disciplina que vai, justamente, tentar produzir um diálogo sobre essas duas ciências, sobre a Antropologia e a Sociologia... Então, esse é o espaço porque nada está dado numa disciplina como essa. Ao contrário, esse vai ser o espaço para a desconstrução, para, inclusive, a gente é... eu tenho muito enfatizado, principalmente no primeiro momento, problematizar o próprio conceito de educação, o conceito de Pedagogia à luz da Antropologia e da Sociologia, justamente para que a gente possa utilizar a disciplina nesse espaço de formação mais crítica, para que eles possam saber alguns conceitos das duas ciências. Mas, acima de tudo, a preocupação maior é formar criticamente... fazer com que eles exercitem o bom pensar, na verdade, o bem pensar. Assim, você pensar, você refletir, você não se acomodar com aquilo que você já conhece... Enfim, fazer uma crítica ao senso comum mesmo. Porque não é fácil, mas eu acho que essa disciplina... pelo menos, essa é a leitura que eu faço dela, a partir, é claro, da ementa, do que está posto no PPC e, enfim, no programa, mas eu acho que, especificamente, essa é uma disciplina justamente que consegue dialogar com outras áreas, consegue também trazer um pouco do senso comum para a gente poder discutir, porque ela tem uma certa abertura, flexibilidade para isso. Eu lembro, foi até no ano passado, na primeira turma, que a gente conseguiu fazer um diálogo bem interessante com um grupo de teatro... fomos assistir algumas peças com esse grupo que tem ex-alunos que eu conheço e que estavam fazendo... e que tinham uma peça com enredo interessante, um enredo que explorava elementos da etnografia... o título da peça era até etnografia e isso foi interessante, porque o próprio enredo, mas além do enredo, tinha também a narrativa... como a narrativa da peça foi construída que se assemelhava muito com o que a Sociologia e a Antropologia fazem. Isso foi interessante... acho que para disciplina e para formação deles, ao passo que, principalmente para aqueles que eram muito neófitos, aqueles que a universidade ainda... para alguns a universidade é uma novidade... geraram algumas polê-

micas também, o fato da gente ter utilizado esse recurso, essa nova proposta de narrativa... alguns questionaram “e teatro é algo sério?”... “e teatro é algo científico, sério para eu poder deixar de estar com minha família para estar no...”... isso ocorreu. Mas a resistência serviu de discussão em sala de aula, para a gente pensar nessas novas produções e novas formas de produção de conhecimento que eles não estavam acostumados. Então, essa disciplina é um... ela é um pouco caldeirão, pode entrar muita coisa.

P – Há possibilidade de flexibilização da proposta curricular (conteúdos, metodologias, avaliação) do curso de Pedagogia?

UCSAL3 – Eu diria que sim. Isso talvez não esteja explicitamente apresentado, mas a gente sabe que, meio que tacitamente... Então, a gente tem flexibilidade, sim. Como eu falei, não existe necessariamente uma política para... eu sei que em algumas universidades isso é tão aberto, tão escancarado que é uma política para ser feito dessa forma, não é que exista isso aqui. Mas, também, não há nenhum mecanismo que impossibilite, que... não há um impedimento. Bem, por não ser explícito talvez... e não haja um incentivo, talvez a gente utilize muito mais um modo mais convencional e mais conservador de avaliar e de desenvolver as nossas propostas curriculares, ao mesmo tempo em que se alguns professores quiserem... por exemplo, eu estou lembrando de uma professora que fez um trabalho muito interessante... não sei se foi essa mesma professora que levou esse pessoal de escolas de terreiro para sala de aula... Eu acho que foi numa disciplina que tem um e dois, eu acho que foi na disciplina um, teve uma professora, também de produção de texto, que pediu para que eles elaborassem histórias de vida da sua lembrança, da sua memória sobre o processo deles de escolarização, sobre a trajetória deles de escolarização... e eu me recordo que essa memória depois foi reunida em um livrinho entre eles... bem, e essa foi a avaliação dela. Eu achei fantástico, eu gostei da ideia, da iniciativa e do resultado... como eu falei, existe essa possibilidade. Nesse semestre, em que a gente fez essa ponte com esse grupo de teatro, eu lembro que parte da avaliação foi feita a partir de algumas atividades que a gente fez, outra parte foi uma prova convencional que eu apliquei com eles. Então, há liberdade para criar...

P – Na sua prática curricular, os estudantes são partícipes da atividade proposta? Como se dá essa participação?

UCSAL3 – Sim... há a participação. No meu caso eu sempre incentivo em sala de aula, através de uma certa provocação, através de questionamentos, dando oportunidade para que eles possam se expressar. Bem isso pode ser feito de várias formas: às vezes com questionamentos que eles lançam sobre... ou a minha exposição sobre os textos que eu solicito que eles leiam, ou através de mecanismos um pouco mais formais, como produção de estudos dirigidos em sala. Eu solicito que eles expressem, exponham o resultado dos estudos que eles elaboraram... Eu, particularmente, acho necessário até para que a aula não fique tão monológica. Tem que haver diálogo. Eu diria que, às vezes, o problema não estaria na minha motivação ou no fato de eu não permitir... Ao contrário... Mas o problema é que às vezes eles são muito tímidos... Enfim, é que eu acho que eles também foram socializados, principalmente os mais jovens, a perguntarem pouco, a se expressarem pouco... Então, às vezes, eu diria que a participação não estaria no veto necessariamente do professor, mas na ausência de experiência deles de participarem das aulas. Mas que pode estar também... eu vou e volto, no nosso modo de motivar... talvez a gente não tenha ainda encontrado um mecanismo que possa deixá-los mais à vontade e participativos. Mas, na minha aula, inclusive, é necessário que eles participem... é necessário que... (?) ou seja, os textos, as categorias teóricas que a gente discute... é importante que eu saiba como isso está reverberando neles. E, aí, portanto, a fala, a participação é bem importante e, inclusive, é importante que eles falem aquilo que eles... o que há, o que está mais escondido. Talvez eles tenham até um certo constrangimento de falar... Mas ao falarem, a gente tem a oportunidade de desconstruir, de colaborar para que eles revejam determinados conceitos... Mas isso, muitas vezes, não é fácil. Não é fácil porque, às vezes, acaba esbarrando não apenas na nossa permissão, na nossa permissividade ou não de que eles participem, mas na falta, eu diria, na falta de experiência, na passividade também, que a gente vai encontrar em alguns estudantes... uma passividade, uma... rejeição à participação como forma de ficarem mais cômodos na sala de aula e não...

P – Para você, os professores e estudantes do curso de Pedagogia, ao interagirem em sala de aula, alteram o currículo proposto? De que maneira?

UCSAL3 – Ah, sim. Principalmente nessa disciplina que eu leciono, nesse componente em que eu ministro aula, já que é uma disciplina. Eu acho que é importante mesmo que ela esteja no primeiro semestre, que é justamente para dar essa chaco-

alhada e mobilizá-los para um pensamento crítico-reflexivo sobre, inclusive, temas que eles vivenciam, mas agora tem a proposta de tratar esses temas, de sair um pouco do senso comum para tratar sobre essas questões. E aí, neste caso, como a gente vai poder sempre... como eu falei... sistemas como gênero, classe e raça... eles poderão estar sempre em evidência e muitas vezes muda mesmo. Por exemplo, nas experiências que eu já tive, eu alterei... alterei porque vi a necessidade de discutir mais sobre a questão racial... Assim... um texto... não me lembro qual foi... acho que foi na segunda unidade que nós discutimos um texto sobre as relações de poder na sala de aula, de Pierre Bourdieu... e da diversidade... e tinha pensado em só discutir o texto, mas o texto gerou uma discussão muito interessante sobre como a escola reproduz a ideologia dominante de determinados grupos... e aí, eu comentei sobre um filme... um filme francês, salvo engano, é... *Entre os muros da escola* que tratava um pouco sobre essa diversidade e dos estudantes nas escolas de periferia de Paris e como os estudantes não se sentiam identificados porque a escola não trazia elementos da identidade deles, principalmente de imigrantes... Então eu acabei usando o documentário... eu também incluí o documentário como desdobramento da discussão do texto, porque eu achei que o documentário tinha esses elementos mais vivos... a coisa mesmo do personagem, de como o professor lida com essas questões... enfim, isso ocorre constantemente na disciplina Estudos Sócio-Antropológicos. A gente pode fazer isso com certa frequência... modificar um pouco o rumo, sabe?... adequar, trazer mais elementos em função de que uma discussão... na verdade não é que tenha sido apenas bem aceita, mas a gente percebe que os estudantes têm uma certa carência de maior discussão, porque muitas vezes isso atinge diretamente ou porque, às vezes, eles estão muito imbuídos mesmo de um senso comum que a discussão poderá desconstruir. Isso ocorre com frequência.

P - Como você caracteriza os egressos do curso de Pedagogia?

UCSAL3 – Eu não consigo acompanhá-los, mas gostaria de tentar... e até, principalmente a duas turmas às quais eu tive acesso, em que eu ministrei aula, eles devem estar agora, acho que... no terceiro ou quarto semestre ... eu nunca tive essa oportunidade de ensinar e, depois, mesmo que seja encontrando aqui nos corredores... Mas assim, pelo que eu vejo, eu percebo que eles estão mais maduros, estão com discursos mais coerentes daquilo que eu encontrei logo no início, é... muitos estão estagiando... eu acho que isso dá uma dimensão mais prática do que vão atu-

ar... outros estão envolvidos com esse movimento de ONGs... de trabalhos mais sociais que não apenas a... o que eu quero chamar a atenção é que eles estão mais próximos de atividades ligadas à educação que não apenas a escola infantil ou esse tipo de escolarização convencional... então eu acho que pode ser uma influência do processo mesmo da universidade, do processo de escolarização que eles passam, que agora eles ampliam a visão deles quando percebem que um profissional na área de educação pode atuar não apenas com o ensino... com a educação... com esse ensino mais formal... é... bem... Mas por exemplo, eu gostaria de saber se eles continuam com a visão tão romântica, atrelando sempre... isso eu gostaria de saber... não sei! Mas acredito, espero que não, que eles não fiquem ainda associando o trabalho com a educação com amor, sabe?... com essas frases bem piegas... eu não sei também se é porque eu não sou de educação, apesar de ter feito até licenciatura no curso de Ciências Sociais, eu sempre questioneei um pouco esse excesso de maternidade, essa relação tão maternal, tão amorosa, passional com aquilo que é tão profissional. Bem, gostaria também de saber qual é a relação deles hoje com a pesquisa... Assim, o curso de Pedagogia aqui da Católica tem uma relação boa com pesquisa, assim... acho que tem... não sei precisar quantos... mas os professores tem projetos de pesquisa, grupos de pesquisa e são grupos atuantes, com linhas atuantes, com bolsas de iniciação científica... talvez isso dê uma diferença... quem passa. Quem conseguiu passar, talvez dê uma diferença na... de como eles saem do curso. Mas eu, efetivamente, não tenho, assim... são suposições que eu estou elaborando agora.

ENTREVISTA Nº 04 – “cada vez que você vive esse currículo com sua classe, ele tem uma singularidade”

Entrevista realizada com o Professor UCSAL4 (UCSAL4) da Universidade Católica do Salvador em 26 e agosto de 2016.

P – Boa tarde, professor.

UCSAL4 – Boa tarde

P – Há quanto tempo você exerce a docência na UCSAL?

UCSAL4 – Esse já é o meu terceiro semestre; na verdade eu não sou uma professora que trabalha há tanto tempo na Universidade. Meu contato, eu já conhecia a Universidade Católica pelas relações sociais e vim sabendo muito da Católica através de (...) que é uma docente bastante antiga e que me dizia sempre, “você tem o perfil da Católica”, você precisa ir para a Católica.

P – Qual(is) disciplina(s) você leciona, atualmente, no curso de Pedagogia da UCSAL?

UCSAL4 – Ela me dizia isso muitas vezes e eu tinha sempre muita simpatia, mas trabalhei durante 15 anos na formação continuada. Inicialmente não era o meu horizonte, embora tenha feito mestrado, doutorado, eu fiz para fazer bem aquilo que eu atuava, que era trabalhar com professores em exercício. Então em 2015, eu iniciei na Universidade Católica e eu fui apresentada a um currículo novo, isso foi um dos motivos também que me motivou para ir para a Católica. Eu vi ali um projeto pedagógico novo que foi me apresentado como um currículo que já tinha sido revisado, discutido com a comunidade docente, com os alunos e que havia uma proposição de uma prática inovadora. Então eu ingressei na Universidade Católica para justamente compor a equipe de professores que iria fazer essa gestão do currículo novo e eu assumo inicialmente uma disciplina do primeiro semestre que foi Práticas Sociais de Leitura e de Escrita I. Antes desse período, de assumir a docência, eu tive oportunidade de ler o PPC, de ler as ementas, tinha feito bem essa imersão e entendia que aquela disciplina, Práticas Sociais de Leitura e de Escrita I, era uma rubrica importante para receber esses estudantes, na vertente de suas próprias histórias de vida e de letramento, e a partir daí ajudá-los a traçar um projeto pessoal profissional acadêmico de letramento, de quem chega na Universidade e tem ali oito semestres pela frente e precisou de fato pensar: “eu cheguei aqui, agora quais são os novos passos?”. Então, eu comecei com essa disciplina, com uma disciplina só mesmo para integrar a equipe, e no semestre seguinte eu assumi duas disciplinas: trabalhei com Práticas Sociais de Leitura e de Escrita II e na sequência trabalhei com Ensino e Aprendizagem na Educação Básica, acompanhando a mesma turma que entrou no primeiro semestre, segundo semestre e terceiro semestre. Essa foi uma experiência também inicial da coordenação, na época o coordenador teve a ideia de que houvesse um conjunto de professores que acolhesse esses estudantes e os acompa-

nhassem ao longo de um tempo. Então eu integrei essa equipe junto com a professora (...) que também fez esse acompanhamento do primeiro, do segundo e do terceiro semestre, e essa, eu posso dizer, eu vou falar desse lugar, então, de uma imersão inicial no currículo novo e de uma experiência que zelou por uma visão mais sistêmica do processo de aprendizagem daqueles estudantes que chegam ao primeiro ano da Universidade, que é um momento de encantamento, de uma imersão progressiva das práticas acadêmicas, é também momento de definir planos, não tá cedo, é a hora, planos pessoais, profissionais e ter motivos para fazer um investimento forte, nesse estudo, nesse projeto de estudo. E uma questão que chama muita atenção é a possibilidade de a gente trabalhar com redes de sociabilidade.

UCSAL4 – Na Universidade, então, fizemos um esforço de favorecer uma rede de trocas dentro da turma para que eles pudessem valorizar os processos de reflexões coletivos, eu posso pensar junto com o meu colega, posso estudar junto com ele, eu posso aprender com ele, eu posso ensinar, para que eles pudessem construir um contrato de confiança, uma turma que se confia, uma turma que se aporta e, ao mesmo tempo, pensar uma rede de aprendizagem que contemple também espaços públicos não só dentro da Universidade. Então, nas nossas propostas pedagógicas, nós incluímos, seja na disciplina Práticas Sociais I, II ou Processos de Ensino e Aprendizagem, práticas de campo, algumas práticas de campo relacionadas à escola, à aproximação da escola, a relação com educadores, através de entrevistas, através de diálogos, mas, também, a inserção desses alunos em livrarias, bibliotecas, cinema, teatro, como uma forma também de um investimento nessa cultura, na arte, que a gente acredita que também compõe um perfil de um pedagogo, de um educador. Foi um pouco dessa trama entre academia e o mundo e esse mundo circulante que não é só escola, entre a academia e a escola e os profissionais experientes com os quais esses alunos de primeiro, segundo e terceiro semestres poderiam conversar, trocar, conhecer, ler... Então, a gente foi construindo, dando vida às ementas. Eu acho que dessa forma é que, de fato, o PPC prevê a articulação entre as diversas disciplinas, do meu ponto de vista e da minha experiência, que foi uma experiência agora no segundo ano. Mas é, também, o tempo do currículo novo, do PPC novo, eu tenho o tempo do PPC novo. Nessa perspectiva, o que eu posso narrar, tomando como referência as minhas disciplinas e as da professora (...), a gente conseguiu construir um trabalho, uma entrada, articulando diferentes ementas das

minhas disciplinas e das delas, mas fazendo uma entrada que era muito complementar. E isso os meninos reconheciam muito.

P – Então está prevista no PPC a articulação entre as disciplinas e a prática também já foi formatada tendo em vista essa articulação?

UCSAL4 – Essa é uma reflexão que eu já faço desde o semestre passado, que ela precisa ser ampliada... E do ponto de vista de horizonte, eu acho que ela precisa, no decorrer do semestre, ser ampliada para mais docentes. As Práticas Integradas, que eu e a professora (...) desenvolvemos, são muito férteis, são muito consistentes, porque a gente parte de princípios epistemológicos, pedagógicos, didáticos, muito conversados entre nós... há uma complementação, há uma coerência, há uma diversidade, há uma inovação, mas, como horizonte, acho que tem que ser ampliado para outros docentes, para que a gente possa fazer isso também com outros docentes, desses que acompanham também o curso de Psicologia ou de Pedagogia. Tem uma questão aqui que é essa formação baseada na pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos. Eu acho que o exemplo que eu dei tem também a ver com o item 7, porque essa ideia de que a gente pode ter conhecimento sem sujeitos é alguma coisa que não se sustenta. Não existe conhecimento sem sujeito, sujeitos sem práticas... A gente tem feito investimentos exatamente para os alunos poderem realizar uma reflexão teórica sobre a prática profissional, na perspectiva de construir conhecimentos profissionais. Eles entraram na Universidade para ser pedagogos. O eixo tem que ser os conhecimentos históricos, conhecimentos filosóficos, os conhecimentos profissionais. E esses conhecimentos profissionais, eles tramam essas diferentes dimensões dos conhecimentos, eu acho que assim que eu entendo que a gente dá mais conta de superar essa dicotomia teoria e prática. Porque o conhecimento profissional é exatamente o conhecimento da atuação, da profissão, então você forma médico, é alguém que atue como médico; você forma professor, alguém que atue como professor, e a atuação do professor não é uma atuação teórica e prática apenas, ela é experiencial. E do ponto de vista experiencial, você tem ali um cara que reflete, que utiliza a teoria para e reinventa a prática o tempo todo, nesse processo dinâmico. É um desafio do nosso PPC. Ele aponta caminhos. Eu acho que é um desafio que a gente precisa ir fazendo o curso e avaliando, para que daqui a três anos, nós tenhamos nossa primeira turma de pedagogos formados. Eu acho que o melhor do mundo era se a gente conseguisse acompanhar o primeiro ano dos nossos pe-

dagogos. Onde estão? Fazendo o quê? Apoiados em quê? Essa ideia de que ao terminar o curso eles não estão soltos, ela pode tomar esse tempo também como tempo de acompanhamento, na articulação com as escolas. Articulação com os contextos de trabalho onde esses profissionais recém-formados estariam colocados.

P – No PPC do Curso de Pedagogia está contemplada essa perspectiva mais ampla? E a sua prática curricular favorece análises mais amplas, diversas dos temas propostos? De que maneira?

UCSAL4 – Eu gosto de discutir no PPC a questão dos eixos, ainda que eu ache que é a força e os grandes desafios. Então você tem lá os eixos, as disciplinas básicas de licenciaturas, independente se o professor é de História, Geografia ou se é pedagogo, ele tem ali uma formação do professor, eu acho que essa organização faz muito sentido, porque reúne todos em torno da docência. Em que medida essas disciplinas estão costuradas por esse fio invisível, na discussão da docência, essa é uma outra discussão, porque aí vamos para a implementação disso. Compreendo, por exemplo, que uma disciplina como Práticas Sociais de Leitura e de Escrita dialoga com a Alfabetização, dialoga com a História da Educação, dialoga com os Estudos Culturais. Então, a gente toma a ementa como coração, mas esse coração precisa de artérias que possam fazer com que o sangue chegue no corpo inteiro. Eu acho que esse é um princípio do trabalho, de como as disciplinas devem dialogar ao longo daquele semestre. A própria organização da matriz curricular, a organização das disciplinas não é feita aleatoriamente. Por que no primeiro semestre tem tais e tais disciplinas? Por que no segundo tem tais e tais disciplinas? A ideia é que aquelas disciplinas, juntas, deem conta de um conhecimento profissional, a partir de uma abordagem mais integrada. Qual é o desafio? Então o desafio é ainda a cultura, é a construção de uma cultura do trabalho coletivo entre os professores. Você tem os professores que são de 40 horas, que têm uma carga horária maior dentro da Universidade. Você pode favorecer mais isso, você tem muitos professores horistas, os professores vão lá, dão pouca aula... Então tudo isso é alguma coisa que vai impactar nessa construção de um trabalho mais colaborativo entre os professores e de uma abordagem mais integrada de conhecimento. Essa é uma questão: o tempo para o trabalho coletivo. Mas eu acho que não seja só isso. Existe uma cultura, principalmente no ensino superior, da tradição clássica da Universidade de que cada professor sabe fazer o seu trabalho, não precisa partilhar, não precisa encaminhar

as coisas, não precisa prestar muito conta, porque todo mundo sabe, é doutor, é mestre... Não é assim! É preciso uma reeducação dos professores para o desenvolvimento de uma cultura institucional, que é um trabalho colaborativo. Não basta estar nos documentos. É preciso estar nas rotinas, é preciso estar nos estilos e nos ritmos de trabalhos. Por exemplo, eu me interessar como o outro está conduzindo o processo em sala de aula, como o outro professor vai fazer, porque juntos a gente pode fazer pequenos conselhos das nossas classes, sentarmos na mesma mesa para dialogar sobre o desenvolvimento dos nossos alunos. Tem aí um caminho, sim, e que não é somente da Universidade Católica. Eu acho que a Universidade Católica, com a chancela de Universidade, possui uma série de atividades de pesquisa, de extensão, da própria graduação, que, de qualquer sorte, vai irmanando os professores em pequenos grupos de produção, grupos de pesquisa. Então você irmana ali alguns professores naquele grupo de pesquisa e cria uma comunidade de pertencimento e de produção de conhecimento. Aqueles que já estão na extensão também se irmanam ali no trabalho. Mas acho que a gente precisa avançar, construir, ainda mais ao longo desse terceiro e quarto ano, que é do ciclo do PPC, as práticas mais colaborativas de produção de conhecimento. Então, por exemplo, eu e (...), fizemos um artigo que foi recém-publicado.

P – Sobre as cartas e memórias?

UCSAL4 – É uma entrada que a gente definiu como encaminhamento metodológico para nós podermos construir uma prática pedagógica que considere os sujeitos com suas histórias e suas culturas, para que se possa produzir uma prática pedagógica baseada na pluralidade. Não existe uma pluralidade sem as culturas circulantes, sem metodologia da informação, sem as histórias de vida... Elas vão fazendo exatamente essa trama e isso tem sido bastante revelador para gente. Como eu venho de pesquisa, de Mestrado e Doutorado no âmbito das histórias de vida, vou fazendo uma transposição dessa metodologia, que é uma metodologia de pesquisa e de informação. Então os meus trabalhos – quando você pergunta de que maneira eu tenho na minha prática curricular as análises mais amplas – os diversos temas são propostos através dessa metodologia das histórias de vida. Ela (a professora) trabalhou com as cartas eu trabalho com as memórias de letramento, e é muito interessante porque as histórias individuais vão, no seu conjunto, revelando histórias sociais da educação na vertente de compreender o perfil dos novos estudantes que são

aqueles estudantes noturnos que chagaram a Universidade nos últimos dez anos e que não são mais aqueles estudantes da elite. Então, quando a gente vai escrevendo sobre o trabalho, tanto a gente vai dando conta de compreender as representações que eles têm sobre ser leitor, sobre leitura, as representações que eles têm sobre projetos acadêmicos, o que é que eles querem, o que eles vão conquistando, como é que eles aprendem, sobre o pertencimento, eles vão construindo esse pertencimento de ser alguém que pode dizer “sou da Universidade, sou universitário”, que é uma rubrica muito forte para quem na sua ancestralidade não teve. Então, a gente vai podendo tanto apreender esses movimentos, esse perfil, essas representações desses estudantes, como também vai podendo refletir e tematizar compreensões e incompreensões, encontros e desencontros que eles têm com a questão do letramento. A partir desse contexto é que eles vão se formando professores. Daí a gente vai trabalhar também com a questão da prática pedagógica de um pedagogo na contemporaneidade. Então ser professor, ser formador de leitores, e a gente vai costurando uma perspectiva que é de um pertencimento. Eu reflito sobre o meu processo de letramento, tenho a oportunidade de chamar alguns autores para me ajudar nessa reflexão, e a partir daí emerge o professor.

P- Há possibilidade de flexibilização da proposta curricular (conteúdos, metodologias, avaliação) do curso de Pedagogia?

UCSAL4 – É, tem essa abertura. O que a gente não pode fazer realmente é cada um começar a mudar a sua ementa, não pode, porque esse é um documento discutido, chancelado pela comunidade, de docentes e discentes, então qualquer revisão precisa passar por esses mesmos protocolos. Afinal de contas, o currículo não deve ser, eu acredito, uma reinvenção individual, precisa ser uma reinvenção coletiva, então eu acho que, nesse sentido, há sim, porque o documento parte inclusive das próprias diretrizes, das próprias resoluções, inclusive a gente tem a última resolução do ano passado, que a gente tá fazendo a revisão. A todo momento se fala em contextualização. Por exemplo, se fala em aprendizagem significativa, se fala em metodologias ativas, tudo isso, todos esses conceitos não se realizam na perspectiva de uma abordagem mecanicista, tecnicista e instrumental, à medida que a gente vai tomando a questão do conhecimento profissional, que é o que a gente precisa ajudar o aluno a desenvolver, esse conhecimento profissional. Ele se desenvolve no contexto e é esse contexto que a gente vive hoje, um contexto que é plural, um con-

texto que é flutuante, um contexto que é líquido. Você tem as diferentes questões que estão relacionadas a gênero, etnia, a questões que são próprias da inclusão, as diferentes chancelas das escolas... Então como pensar um pedagogo, a formação de um pedagogo para essa diversidade, essa pluralidade? O PPC precisa ser poroso. Eu acho que o nosso é assim... alimentado por essa pluralidade que é o campo, o campo educacional, que é dinâmico e para onde a gente remete esses estudantes, seja de atividade de estágio, de visita técnica e depois possivelmente dizendo que eles são profissionais. Eu acho que a flexibilização se justifica não porque a gente precisa ser maleável e flexível ou porque está na moda, mas porque a proposta precisa ser plástica. Então, é como se a gente tivesse um pouquinho de textura que, com um pouquinho de calor, fica maleável e se curva, vai fazendo um contorno como se fosse um bambu. O bambu se enverga mas não quebra, tem uma raiz, tem pressupostos... Não posso sair...eu vou mudar aqui na minha disciplina... eu vou fazer, mas esse estudante, antes de você, teve outras disciplinas, depois de você ele terá outras. Você tem que orquestrar isso. Não acredito em revoluções individuais dentro de um currículo, eu acho que essa flexibilização não deve ser nesse sentido, ela precisa ser uma flexibilização sistêmica, e que é formada de pequenas revoluções, do que eu faço. Mas eu faço aqui na minha disciplina alguns arranjos que estão coerentes com os princípios do PPC. Se atende aos princípios, eu posso ter vários arranjos e devo ter várias reinvenções, porque acho que as estudantes não merecem ter um currículo torto, em que cada professor vai para um lado diferente, assume perspectivas diferentes... Aí você não costura. Mas eu vejo essa flexibilização, ela tá posta como um princípio nos documentos oficiais e nacionais, e tá posta textualmente. Como que se dá essa flexibilização? Pela interação entre os professores, na relação com o perfil das turmas, considerando a complexidade do campo de trabalho... Aí eu flexibilizo com coerência porque eu tenho um princípio, não é uma flexibilização qualquer... Eu tenho um campo de trabalho complexo, eu tenho um perfil de sujeitos que são os sujeitos históricos e eu tenho minha matriz... Aí eu vou brincando de roda, aquela brincadeira de roda que eu gosto muito, porque o som, a melodia, o ritmo vai variando para que a gente construa, ajude os professores a desenvolverem um conhecimento profissional.

P – Você participou da reformulação do PPC de Pedagogia e sabe dizer se houve a participação dos alunos?

UCSAL4 – Eu não participei, mas ouvi dizer que houve a participação dos alunos no processo.

P – Na sua prática curricular, os estudantes são partícipes da atividade proposta? Como se dá essa participação?

UCSAL4 – Eles participam sim, desde o início, quando a gente senta na roda e apresenta a ementa da disciplina, apresenta um pouco o percurso, as possibilidades, as estratégias formativas, estratégias didáticas para eles, e mais do que isso, eu acho que ali, no iníciozinho assim da disciplina, os alunos não têm tanta condição de pautar tanto o professor. Eles estão ali... O professor chega, apresenta um pouco do trabalho, pede opinião dos estudantes, alguns dão... mas acho que é no percurso mesmo que essa participação ela vai se efetivando, porque eles vão tendo mais consciência do que é e vão podendo dizer, “ah, professora acho que aqui a gente podia fazer assim”. Uma prática que eu tenho é, de vez em quando, fazer as pausas. Vamos olhar para trás, ver como estamos, o que a gente fez, o que a gente pensou... Agora vamos olhar para frente e ver o que a gente previu, como estamos, que ajuste a gente faria, porque na verdade o nosso lugar de professor na elaboração da proposta é diferente do lugar dos alunos e deve ser, porque senão a gente não seria professor. A gente precisa ter uma condição de desenhar, de fazer um *design* de uma proposta a partir do conhecimento pedagógico que a gente tem. Aí a gente apresenta para os alunos e vai construindo com eles algumas coisas que pensou; destaca mais umas do que outras... outra a gente tira, porque quando coloca na mão dos alunos cria vida... Então tem estratégias que a gente antecipa e que, ao longo do caminho, são surpreendentes e revolucionárias e se sobrepõem à outra que você pensou. Coisas que eu percebo, eu dou essa disciplina Práticas Sociais de Leitura e Escrita pela terceira vez e fico atenta à classe. Você sente o ritmo da turma, o que eles estão me dizendo, e chancela de novo, dando mais ênfase a um aspecto ou a outro, porque você ouve os alunos. Eu acho que a participação mais efetiva dos estudantes na proposta não é exatamente o que eles dizem: é você estar atenta, observando o que eles dizem e o que eles não dizem, o que estão dando conta e o que não estão, é fazer um acompanhamento do aprendizado deles... Acho que isso é o que chancela a participação. Às vezes eles dizem uma coisa, acham que tinha quer ser. Você diz não, agora não, agora vão fazer em grupo isso daí e nesse momento preciso que seja individual, porque já fizemos essa parte aqui em grupo, agora estou

querendo ver isso e isso... Nem sempre o que eles dizem, o que eles verbalizam necessariamente é o que deve ser. Você tem que cruzar o que eles verbalizam com o que eles produzem, com o que eles não verbalizam. Às vezes, no silêncio do aluno é que ele te diz alguma coisa e você tem que dar um passo atrás. Por que não disseram, não apontaram isso naquele momento? Eles não tinham condição, não estavam nem percebendo, mas você como profissional, viu que deu um gongo, viu que embolou e fez uma proposição. Oitenta por cento da sala não conseguiram dar conta, mas ninguém reclamou, eles não disseram. Na verdade, eles disseram! Tem aqui um cenário que é você considerar o sujeito com os seus ritmos, suas produções... acompanhar, ouvir, abrir a roda, perguntar... Mas fazer isso ajudando os meninos a dizerem as coisas, melhorando as condições deles de dizer.

P – Para você, os professores e estudantes do curso de Pedagogia, ao interagir em sala de aula, alteram o currículo proposto? De que maneira?

UCSAL4 – Eu acho que dão vida. Eu acho que não é alterar, eu acho que é dar vida, porque o currículo proposto é o papel, naquilo que está escrito, na sua dimensão escrita, o currículo está lá. Quando você diz, ao interagir em sala é o currículo vivido, é o currículo em ação, é o currículo real, como diz Sacristã. Então tem sim uma diferença e eu não acho que é alterado. Ele não é alterado. Ele é vivido, e aí cada vez que você vive esse currículo com a sua classe, ele tem uma singularidade. É o que eu estou pensando. Talvez até dissesse: a gente altera esse currículo, mas aí no momento que se está refletindo e você e colocou super bem essa questão da sala de aula, interagir em sala de aula é a hora, é a hora do currículo vivo.

P – É uma riqueza essa reflexão, até no sentido de que por mais que se tenha uma previsão, o currículo é essa dinâmica... essa dinâmica é que é a essência do currículo.

UCSAL4 - Que é a dimensão escrita, a dimensão escrita que é importante, agora é lá, no palco. Aí eu acho que a gente não está alterando, a gente está realizando.

P - Como você caracteriza os egressos do curso de Pedagogia?

UCSAL4 - Eu não posso falar ainda, não tenho história para isso. Terei essa história para contar. Posso falar dos que chegam, da terceira turma que chega. Eles chegam, os olhos deles dizem muitas coisas. Eles chegam com os olhos grandes, ex-

pressivos, e eles chegam entre a alegria de estar ali... Tem uma alegria, tem aquela ideia de “eu cheguei, eu entrei nessa confraria de doutores”, e, ao mesmo tempo, olha para um lado, olha para o outro e diz “e agora?” Eu acho que essa cena é uma cena de chegada. E é linda! Por que esse olhar de dizer “nossa eu estou aqui?” E fica toda uma história de vida, toda uma história acadêmica. Alguns deles são os primeiros na geração deles a entrarem numa universidade, isso é muito. Sabe “A insustentável leveza do ser”? Eles chegam lá assim e é muito para eles estarem ali. Alguns já são destaque na família. Me lembro de Eric dizendo: “minha mãe fala para todo mundo que eu entrei na Universidade”. Aquilo é um feito, porque politicamente a gente vem de uma história de uma educação mais seletiva. E eles ficam olhando para um lado, olhando para o outro lado... É como se eles chegassem numa mesa posta, com muitos talheres, muitos copos, copos para todos, copos para vinhos, para vinho branco, para vinho tinto, champanhe, os garfos todos, pequenos, médios... e agora? “Como é que eu como aqui, como é que eu vou me servir aqui”, eles percebem que eles não têm algumas das... do cabedal cultural, e do que é valor dentro daquele grupo social, então eles veem todos os talheres, todos os copos... “Como é que vou me portar?” Como é que vou me servir? Tem tanta comida aqui! O risco é eles estarem no banquete e passarem fome, que é o que a gente luta, porque você pode estar diante de um banquete e passar fome. Mas para eles não passarem fome, a gente tem que ajudá-los a se apropriar de uns instrumentais teóricos, metodológicos, acadêmicos, para eles sentarem à mesa e entrarem na roda de verdade, porque enquanto eles estiverem com um pratinho em pé, não saberem que prato usar, que talher usar, o que vai comer primeiro... é uma falsa inclusão. Eles entram no banquete dos doutores, mas eles não se servem, eles não usufruem... Aí a gente brinca e diz “agora é a hora de criar musculatura”. No início, quando você começa a fazer uma academia, você fica todo doído, dói aqui, dói acolá, mas, à medida que você vai para a sua academia, sustentando, daqui a pouco você não sente mais. Estudar não é fácil, estudar requer desenvolvimento de comportamento, de atitudes, o enfrentamento de dificuldades... E, nós professores, o nosso papel é fazer uma mediação para que esses alunos sustentem os seus desejos, porque eles entram com o desejo e esse desejo se esvai. Então, nosso papel também é de alguma forma alimentar, mobilizar, manter essa chama acesa e, ao mesmo tempo, oferecer a eles os instrumentais da leitura, da escrita, da apresentação oral, do que é da circulação do conhecimento acadêmico, o que é você se inserir, o que é você publicar, ou

seja, eles podem aprender em vários lugares, não só na Universidade. Mas o que é que eles só podem aprender na Universidade e que faz sentido estarem na Universidade? Isso é da nossa responsabilidade. A gente faz o primeiro ano, é um pouco essa metáfora: olha você entrou, essa mesa é sua! Aí vamos lá, vamos trabalhar. Agora o que é que você quer, onde você quer chegar, o que é que você já traz no seu acervo, o que você sabe, o que você não sabe? A prática precisa ajudar o sujeito a dizer onde ele está, a definir projetos para avançar, a perceber quais são suas forças, quais são suas fragilidades e ter um projeto pessoal de estudo ali no coletivo, que ele divide com sua turma, aquele alimentado também pelo grupo, todo mundo caminhar... Esse é o perfil! Ele sabe, ele comemora que chega, mas ele precisa de mais ajuda. Ele tem um sonho e a gente acha que deve alimentar esse sonho, esse pedagogo que sonha... Esse é um conteúdo que deve estar nas ementas: o sonho do pedagogo. Vamos trabalhar com o sonho do pedagogo, vamos trabalhar com o desejo do pedagogo. Isso cria um contexto para o núcleo duro do currículo, vamos lá estudar, vamos ler os pensadores, vamos aprender a planejar, vamos aprender todas as coisas que são do conhecimento profissional. E essa é a ideia!

P – Agradeço muitíssimo sua participação.

UCSAL4 – Eu que agradeço, porque é uma oportunidade de nós, professores, pararmos um pouco... fazer uma pausa, subir a montanha, pensar, nomear processo, por isso a escrita, quando a gente escreve a gente nomeia, a gente coloca as coisas no lugar e a gente vai construindo um conhecimento.

ENTREVISTA Nº 05 – “*eu assumo as contradições do professor e do aluno... eu assumo as próprias!*”

Entrevista realizada com o Professor PUC5 (PUC5), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 22 de setembro de 2016.

P – Bom Dia, Professora.

PUC5 - Bom dia, professora.

P. Há quanto tempo você exerce a docência na PUC-SP?

PUC5 – Eu exerço a docência na PUC há quarenta anos. Assim que me formei, eu... na época... existia o curso do ciclo básico do qual a Cleide fazia parte. Então, todos os alunos que entraram na universidade passavam por aquele curso. Então nós tínhamos uma riqueza dentro da sala de aula... quem ia fazer Psicologia, Direito, Fonoaudiologia, Pedagogia, Contabilidade... tudo dentro de uma sala de aula. Éramos em cinco disciplinas e eu era responsável pela Psicologia da Educação, uma das professoras responsáveis. Eu já era formada, então, em Pedagogia. Fui convidada como monitora dessa cadeira de Filosofia – eu sempre me interessei pela filosofia – e depois eu fui aluna primeiro do curso... fui convidada para várias monitorias e fiquei na de Filosofia, porque eu achei mais complexa, e era para mim o maior desafio a que eu escolhi. Depois desse primeiro ano, cada um segue para os seus cursos escolhidos, anteriormente, na época do vestibular. E eu vim para a Pedagogia. Na Pedagogia, eu passei um ano na monitoria, depois voltei para fazer monitoria agora na cadeira de Psicologia. Então eu transitei pela Filosofia, pela Psicologia. É... e formada, como eu já tinha uma experiência com educação, eu era professora do estado numa escola experimental. Então, meu desempenho estava sempre muito bom, não é? E eu fui convidada para ser professora no próprio curso, porque eu vesti a camisa do curso. Eu achava uma coisa fantástica um ano básico em que os alunos estavam mesclados numa mesma sala, onde eu era... eu tinha o dever de ensinar Psicologia para um aluno de contabilidade que não estava absolutamente interessado nisso. Meu desafio era mostrar a importância disso para cada ser humano. Então, na verdade, eu já trabalhava com alunos... eu trabalhei tanto na monitoria como professora... e era um curso em que a gente se reunia semanalmente a disciplina que a gente desenvolvia para estudar e, outra reunião, uma segunda reunião interdisciplinar com os diferentes professores. Quais eram as outras disciplinas?: Metodologia Científica, Antropologia, Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo, que era mais Filosofia e, depois, foi agregada também a esse conjunto Comunicação e Expressão Verbal, porque foi identificada a dificuldade do aluno de ler e entender textos. Então, era um curso dinâmico, em que nós conhecíamos cada aluno numa classe de cinquenta, e em que nós fazíamos encaminhamentos diferenciados, segundo a necessidade de cada um, e isso arquitetado nas equipes interdisciplinares. Na verdade, eu... ali nós aprendemos a ser professoras, ali nós aprendemos a olhar o aluno de uma forma diferente e o eixo explícito que a gente discutia todos os anos; e eu tive uma experiência de onze anos... experiência de onze anos

no ciclo básico é uma experiência tremenda, afetiva e intelectual, porque exigia estudos e eu estou em contato... nós tentávamos, naquela época, eu entrei em 1976 no curso, já fazer uma interdisciplinaridade; e me lembro quando nós escolhemos “matemática, o homem e a cultura” para a gente desenvolver... a Cleide participava desse grupo de PFTHC (Problemas Filosóficos, Teológicos do Homem Contemporâneo)... você vê que a vivência era tão grande que a gente fala como se estivesse vivido no ano passado. Mas o cérebro está todo impregnado de uma formação e o eixo era a relação professor-aluno. Então, nós tínhamos uma programação de quatro clássicos, cinquenta... trabalhávamos loucamente... todos ali... como eu diria... com ideais de promover o ser humano. Vivi onze anos... a experiência terminou... havia... ela terminou, eu diria, por causas externas a ela, porque a proposta foi uma forma de a PUC responder à ditadura. Então, nós éramos politizados... a discussão política estava dentro da sala de aula. Por exemplo, eu desenvolvia... Psicologia nós escolhemos, elegemos uma temática “relações de poder”, o que é o poder?. No primeiro ano, nós devíamos ler Weber etc... tratando do poder e, depois, a gente desenvolvia atividades que mostravam o poder dentro da sala de aula. Então, eu venho dessa formação e faço Pedagogia, termino o curso... eu venho para Pedagogia. Os professores se separaram... a atual reitora, (...), era da equipe de Metodologia Científica. Então veja, a (...) e eu éramos da PFTHC... Nós discutíamos o fenômeno da transcendência humana... você vê que é muito mais amplo... transcendência humana, os problemas do mundo contemporâneo. Era um curso que, por sua abrangência, era difícil de planejar... era difícil a gente escolher temática para aprofundar no mestrado, dada a abrangência da temática, mas isso me preparou e eu vim para educação e eu considero a educação como uma das áreas do conhecimento, campo de conhecimento que é inerentemente – eu tenho medo de usar o termo inerente, naturalmente... são termos perigosos, porque amarra o conceito... Mas inerentemente é um campo do conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar. Com essa ideia, eu me decepcionei. Achei que trabalhávamos mais no ciclo básico do que na Pedagogia. Por que? Porque a pedagogia estava estanque: Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Biologia da Educação... o que é a Biologia da Educação? Eu penso que a neurociência está respondendo o que é a Biologia da Educação. Eu tenho estudado a neurociência e tenho me surpreendido sobre o quanto ela é interdisciplinar. Então tenho relacionado muito a educação, contribuição da neurociência para a educação, que é um campo que está meio abandonado dentro da educação.

Os currículos abandonaram o pouco que tinha da biologia. Então é, parece que o corpo ficou desvalorizado ante o fenômeno do social, a relevância do social na formação do homem... que eu não descarto, pelo contrário, pelo contrário... Eu acredito no... eu tenho uma concepção do homem interacionista em que ele só é homem na medida em que seu organismo interage com o mundo cultural, social, artístico, filosófico... é nesta interação que ele se constitui como homem. E... eu não posso deixar de lado, a dimensão orgânica, biológica. Se eu deixo de lado, eu nego uma parte dele. Eu tenho que abranger tudo isso. É essa concepção... eu entro... a ter clareza dessa concepção porque nós professores, educadores, nós vamos clareando nosso objeto de estudo na medida em que nós praticamos... Ele não vem de graça para nós, não é obra do Espírito Santo... é obra de uma vivência e de uma reflexão sobre a vivência... E, então, eu venho e encontro estanque. Não vi tão acentuado o foco que eu tinha aprendido da relação professor-aluno. A relação professor-aluno quando ela se desgasta por motivo ou por outro, isso é comum deve ser refletida em sala de aula. Ela deve ser refletida desde a criança pequena na educação infantil. Quando uma criança chama o professor e diz: “você mentiu para. Então você é mentiroso, professor!” E ao invés do professor punir, ele fala: “ vamos sentar, fazer a rodinha e conversar o que significa isso”. Então eu acho que há uma educação reflexiva... ela vem desde cedo. Eu aprendi isso no ciclo básico, veio para cá e me senti um pouco solitária nessas ideias. Quarenta anos...

P. Qual(is) disciplina(s) você leciona, ultimamente, no curso de pedagogia da PUC-SP?

PUC5 – Como a minha área é a psicologia da educação, desde o ciclo básico, é por isso que eu fiz todo esse percurso, porque aí você vai entender. Talvez você não vá transcrever tudo isso, alguns trechos que te interessam para a economia de tempo, mas eu acabei me caracterizando como um profissional da área de psicologia da educação. Ao vir para cá, eu passei a dar psicologia da educação. Mas nesse ínterim, por necessidade eu dei didática... é a didática é também interdisciplinar... ela tem o seu pé nas diferentes áreas de conhecimento que compõem, constituem o pedagógico e... também trabalhei com supervisão de estágio. Também, é... dei aula atualmente de gestão, mas no momento, neste exato momento, eu estou desenvolvendo... amanhã cedo eu dou aula de... e abro para você se quiser assistir... não tem problema nenhum, porque eu assumo que qualquer problema que surja na sala

de aula faz parte da aula. É... eu assumo as contradições do professor e do aluno. Eu assumo as próprias... então, eu estou desenvolvendo a Educação nas Relações Étnico-raciais e... o que eu tenho feito nela, não sei se te interessa... uma primeira unidade em que eu discuto quem somos nós: a formação da identidade. A constituição. E passo toda essa visão de homem que eu acabo de passar e pegamos um texto, discutimos o texto, fazemos atividades práticas; para discutir identidade de forma prática, cada aluno trouxe algum objeto que melhor o representava; pusemos em cima da mesa, a professora também trouxe e discutimos aqueles objetos mostrando como esse objeto me representa... representa quem? – a identidade – e aí eu trago a ideia de... eu comecei a questionar, antes de entrar em identidade, a questionar o que é raça?... hoje tem uma reportagem bonita na Folha de um ator que defende a raça. E defende, ele disse, sem misturar com a direita, porque em geral a gente categoriza... são autores de direita e ele está mostrando que não, que existe o (?)... e eu desenvolvi com os alunos, peguei coisas sobre o DNA, questionamos o nome da disciplina, raça – o que é raça? – o genótipo, o fenótipo... e... a ética para um professor que lida com o diferente ... e aí eu trago a formação da identidade da criança com a qual eu vou trabalhar e, portanto, vou colaborar com a formação da identidade do outro. Mas eu também tenho uma identidade e em que medida os meus estigmas facilitam ou não o meu processo de formação do outro. E aí estamos discutindo estigmas e depois disso, quando eu dou essa formação básica aí nós passaremos a discutir a questão indígena, a questão do negro, a questão de relações de gênero... são focos bem grandes e alguns focos tangenciais: o iletrado é marginalizado, estigmatizado, o pobre é estigmatizado... até porque ele acaba sendo mais feio, porque não tem dinheiro para se cuidar... o idoso é estigmatizado e aí... o portador de necessidades especiais é estigmatizado por nós professores... Então eu cutuco o aluno e cutuco a mim mesma e pergunto sempre: quem é que aqui não tem preconceito, levanta a mão? E ninguém levanta e nem eu. E por que nós não levantamos? Porque temos uma identidade construída em estigmas... somos de culturais... e é isso aí. Então eu questiono o perigo do biológico quando eu naturalizo o fenômeno... eu naturalizei, eu acabei, já respondi tudo... matei o educador na hora que eu naturalizo. Eu preciso entender que há coisas biológicas, é uma coisa, mas até a biologia atual mostra que o que é fornecido pela herança filogenética é uma base no homem muito pouco determinista... muito pouco. O resto é cultura.

P –Como você caracteriza os ingressantes do curso de Pedagogia da PUC-SP?

PUC5 – Hoje eu estava discutindo isso com uma das professoras. Ela fez uma pesquisa sobre isso e eu estava discutindo isso para tomar decisões no curso. O nosso ingressante atualmente é aquele que pode pagar. O curso é caro! Mil e quinhentos reais por mês. Surgiram muitos cursos mais baratos, a Uninove é uma delas, que põe muitos alunos dentro do curso, até cem, noventa... e o aluno paga baixíssimo. Mas é o que ele pode. Isso que a gente faz aqui é impossível fazer como uma classe de cem alunos. Não é que é impossível, mas dificulta! Então, nós temos poucos alunos. E o curso está passando por dificuldades por conta disso. O curso é caro! A PUC só vive da entrada de dinheiro do aluno. Está buscando novas alternativas, mas a principal é essa. Bolsas são escassas, porque estipularam que é uma bolsa para cada dez alunos pagantes. Então, é pouco aluno. É... nosso currículo tem uma preocupação em formar o educador para a escola pública. Só que está havendo uma inversão. Nós estamos passando por uma mudança de paradigma que é... se antes atendíamos pobres e nos orgulhávamos muito disso porque formávamos o aluno que ia para escola pública com uma cabeça mais crítica, atualmente nosso grande desafio é formar a direita, tornar a direita mais crítica. É possível? Lógico! Lógico que é possível! Eu acho que a minha disciplina ajuda, porque eu vou buscar a origem da discriminação do negro, a origem da discriminação do indígena e mostro a relação disso numa sociedade capitalista onde o importante é o indivíduo. Então eu falo: "nós estamos indo... a minha aula, ela contraria. E nós temos colegas que contrariam muito mais... ela contraria essa postura capitalista do indivíduo ter importância porque eu pago... ocupar o lugar, eu preciso do lugar, eu preciso ser estrela em alguma coisa. Isso tudo é propiciado e discutido em várias disciplinas do curso e você vai ter oportunidade de ver. Os ingressantes, então, eles nesse momento são pagantes, alguns bolsistas. É... temos dificuldades, mas temos alunos de PROUNI, temos alunos de FIES... Atualmente o curso tem um número alto de bolsista. Se ele não consegue, o curso fica mais elitizado. Nós notamos que houve uma mudança. Notamos! Como mudou, mas mesmo assim nós atendemos duas populações. Às vezes a gente nota até o jeito de proceder em sala de aula. É diferenciado! Bem diferenciado!

P –Você participou da reformulação do PPC de Pedagogia da PUC-SP? De que maneira?

PUC5 – Estou fazendo... Mas o currículo ele foi organizado por unidades temáticas. Então eu vou mostrar para você de modo que essa quarta questão fique bem explicitada, ela vai ser contemplada lá adiante. Mas de qualquer forma, eu participei de uma reformulação curricular, antes dessa 2006. Não conseguimos fechar e aí fomos obrigados a propor correndo e propusemos baseado nos estudos anteriores.

P – Houve a participação dos estudantes de Pedagogia na reformulação do PPC?

PUC5 – Nós fizemos pesquisa com os estudantes: o estudante que frequentava o curso e o estudante egresso. Constatamos uma coisa muito interessante: o estudante que ainda estava no curso, no quarto ano, ele queria mais prática do que teoria. O egresso, invertia e dizia assim: foram os fundamentos que me fizeram ter uma visão mais ampla do fenômeno da educação. Isso marcou para a gente profundamente, porque nós temos departamentos: um mais para a prática e outro mais para fundamento. Você imagina o que pode significar isso do ponto de vista da luta de forças. Quem lida com currículo sabe muito bem que o currículo não é neutro. Então, houve sim a participação.

P – O PPC de Pedagogia prevê a articulação entre as diversas disciplinas? Como?

PUC5 – Eu estou me referindo sempre a este que está em vigência e o qual eu já estou reformulando para o próximo ano. É... ele contempla a pluralidade de conhecimentos teórico-práticos sim, de eu maneira? Nós não damos disciplinas, não é disciplina é unidade temática. Primeiro eixo, primeiro ano, que é mais a introdução do aluno na universidade. Então é meio geral, mesmo assim já temos algumas coisas práticas. O segundo ano que é dedicado à educação infantil, o terceiro ao ensino fundamental... vai avançando na faixa etária e um quarto ano que a gente discute gestão. Por que? Nós fomos pioneiros em colocar gestão, porque temos uma experiência muito boa e a gente achava que não podia ficar só professor dentro da sua sala de aula. Mas o professor, ele precisa ter uma visão mais ampla, de um gestor. Ainda carece muito nessa área, mas nós acreditamos que temos que trabalhar para isso. Ele tem que ver a sala dele inserida dentro de uma escola que está inserida dentro de uma sociedade mais ampla e que tem responsabilidade legal com o MEC e não ficar dentro de sua salinha. Uma outra perspectiva do nosso PPC é que não

devemos formar apenas para a sala de aula, mas para a educação informal também. Quer dizer ele deve estar preparado para olhar a realidade de uma forma educacional. Então, vê que dá uma ampliada para dar conta de tudo isso é que complicado.

Nós temos os módulos, os eixos e as unidades temáticas. Então, o módulo... olha o nome do primeiro ano: Educação e realidade brasileira. Ele é amplo. Vamos para o segundo módulo: Educação, docência e gestão na educação infantil. Aqui são blocos para a educação infantil. Terceiro ano, módulo: Docência para os anos iniciais. Quarto ano, módulo : gestão e docência – projetos educativos. Então o módulo ele agrega conhecimentos de uma determinada área ampla. Aí nós temos que fazer o recorte. E aí o recorte vem através dos eixos e da unidade temática. Vamos ver um eixo aqui. O módulo Educação e realidade, olha o eixo: tem sempre dois primeiros eixos. Eixo um: Fundamentos da Educação e da Ação Docente, o cenário político da educação atual... Então são coisas amplas, aqui não cabe tudo. Eixo dois: Conhecimento Pedagógico e a Docência. Então nós sempre temos um mais teórico e alguma coisa mais ligada ali à docência, ao trabalho mais prático. Se a gente for olhar os professores que dão... esses aqui são mais do departamento de fundamentos... os outros aqui, mais da área mais prática – ele chamava tecnologia... agora ele chama... mais ele, de qualquer forma, mais ligado à prática. Bem, tendo entendido esses grandes eixos, aí nós temos as unidades temáticas que é o momento em que nós fazemos recorte e vamos desenvolver. Fica difícil dentro dessa concepção você falar em Psicologia da Educação, Sociologia da educação... não!... nós vamos dar as unidades temáticas. Então, no primeiro semestre, olhe o nome da... Introdução ao Pensamento Teológico é a que substituiu aquela disciplina do básico; Educação Pública no Brasil: contexto e contradições... ela é sempre ampla; Educação e Subjetividade. Você tem que primeiro pegar a educação e ver como é que ela lida... ela dá uma mão a construção da subjetividade. Pelo próprio nome você vê que ela tem uma tendência maior à psicologia, mas eu coloco dentro de um contexto maior. Então não é a psicologia pura e simples. Então tem que abarcar o todo; Educação Inclusiva... Veja, está aqui então o crédito, o nome do eixo... os programas eles vêm assim, olha: unidade temática, o semestre, o período, a ementa, os objetivos... Aí, aqui, eu coloco a unidade temática. Aqui, então, os nomes são amplos: Fundamentos da Didática, Produção e Compreensão Textual da Língua Portuguesa... Nós também fomos pioneiros na questão da libra...Logo depois ela se tornou obrigatória.

Ela não era quando nós colocamos, porque nós achávamos importante. Os alunos adoravam essa novidade. Fomos também pioneiros em colocar gestão. Agora todos falam... O segundo período: Fundamentos da Prática Educativa em Língua Portuguesa; a Educação Como Práxis Político-pedagógico. O próprio nome ele é geral... ele permite uma abordagem interdisciplinar; Novas Tecnologias da Educação; Diferentes Espaços Pedagógicos. Nós sempre tivemos uma preocupação com os diferentes espaços pedagógicos; Principais Concepções e Aspectos da Gestão Escolar etc., etc. Então, nós temos: os módulos, os eixos e as unidades temáticas. A grande problemática dentro de uma coisa que é o currículo que vem por unidades temática e não por disciplina, ele ganha na articulação dos conhecimentos. Quando o aluno descobre... Nossa! Eu me lembro do aluno dizer assim: “professora Neide, então o Piaget, ele entra no Brasil... nós poderíamos categorizá-lo como dentro da Escola Nova?” Ele está vendo Piaget numa outra disciplina, com outro foco, o desenvolvimento da subjetividade... vou pegar o exemplo... ele está vendo Piaget aqui no desenvolvimento da subjetividade, Vygotsky e Wallon... Eu estou colocando numa outra disciplina que vamos ver... Fundamentos da Educação; Desafios da Escola Brasileira... Aqui, essa aqui: Fundamentos da Educação: concepções teóricas da Educação... e nós começamos das concepções teóricas desde que elas foram descobertas. De repente chega na Escola Nova e ele começa a ver intersecção com coisas que ele está vendo em outra... e ele começa a perceber a interconexão do conhecimento... de diferentes formas: esse conhecimento pode ser abordado de um jeito, de outro... dessa forma. Quando ele descobre isso, você nota até pelo olhar, a mudança na visão de homem. Isso é o bom de trabalhar com unidades temáticas... foi instaurado em dois mil e seis, tem dez anos. Nós estamos reformando não só por imposição da lei, por que, porque ele tem falhas... não só falhas... a dificuldade que nós encontramos em favorecer, propiciar ao aluno que ele enxergue essa conexão... é difícil... Quando você favorece a interconexão do conhecimento, você perde o aprofundamento. Nós temos essa dificuldade. Eu não aprofundo tanto o Piaget, o Vygotsky, o Wallon porque eu entendo, em função das conexões com as outras coisas. Eu ganho alguma coisa, mas posso perder em outra... então essa reflexão é que nós temos feito: como é que nós garantimos a articulação, a conexão do conhecimento, sem perda do aprofundamento? Isso é uma questão antiga, eu diria. Mas nós estamos vivendo na prática, porque eu não conhecia currículo feito dessa forma a não ser o básico.

P – O professor dialoga com os pares no planejamento, na organização dos trabalhos?

PUC5 – Pergunta boa que a gente fazia no ciclo básico. No momento, como coordenadora, quais são as condições que eu crio? Eu tenho o CD e o NDE. Eu me reúno com esse grupo uma vez por mês e me reúno com todos os professores uma vez por mês. Nessas reuniões nós discutimos problemas do curso. Então, são coisas mais práticas e obvio que coisa prática envolve o teórico. Eu não consigo ver eles desarticulados. É uma relação dialética o prático e o teórico. O aluno nem sempre vê. Seria preciso que o professor visse para ensinar o aluno a ver. Eu acho que é essa a pergunta: o professor nota isso? Para ele notar, ele precisa trabalhar em conjunto. Esse é o grande problema! Uma reunião mensal é pouco, é pouco. Eu fiz a primeira reunião do mês para discutir a troca. O objetivo da reunião: três horas para trocar. É pouco! Trocar bibliografia, trocar a programação, o que é visto. Trocar... e... ver a possibilidade de desenvolver trabalhos conjunto. Porque o trabalho conjunto é que vai propiciar ao aluno utilizar um professor e um outro professor. O que esse professor deu, para ele formar... quer dizer: o trabalho em conjunto proposto compele o aluno a fazer a conexão, após a conexão que o professor fez. O que eu percebo é aqui que há a dificuldade. Nós temos todas as quartas-feiras ocupadas com reunião dos departamentos, com reunião do conselho, com reunião do NDE, com a comissão didática e temos uma de grupo. Eu diria que ainda é insuficiente. Então, há estruturas para isso? Há. Eu diria, incipiente, porque o professor preocupado com isso e, nós temos... ele acaba fazendo isso, ele busca. Ontem mesmo eu buscava um professor: “Escuta, quando você dava essa disciplina que textos você usou?” E percebi a dificuldade do professor em me responder.

P – O PPC de pedagogia contempla a formação baseada na pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos? De que maneira?

PUC5 – Todo mundo sabe que o PPC possibilita a leitura ampla. Possibilitar, possibilita. Porque é o que eu faço. Eu faço na minha disciplina e vejo colegas fazendo. No entanto, a avaliação que fiz ontem com a minha colega que passou aqui.... Ela fez uma pesquisa qualitativa; e a qualitativa não impede que você dê dados... Ela dizia: “um aluno disse isso”. O que que ele disse? Que gostaria que o curso tivesse mais assuntos que estão acontecendo na sociedade. Lógico que permite! Permite, por exemplo, quando eu estava desenvolvendo essa... porque a gente às vezes mu-

da de... e vou dizer para você a verdade, a gente muda por necessidade de contrato, às vezes você muda. E eu estou percebendo que é uma riqueza a mudança. Veja, novamente, nada de só rico. Nada você perde. Existe um grande problema, o da aderência... a minha história ser aderente à disciplina que eu estou dando... é um ponto. Outro ponto, não ser aderente. Há momentos de dificuldade em que essa aderência não é muito respeitada. Eu estou falando a verdade. É visto entre alguns de nós como muito negativo. Dependendo do professor, é muito negativa a não aderência. Quer dizer, a minha história de Psicologia favorecer que eu esteja aqui e não o meu colega, que deu Metodologia Científica a vida toda e esteja aqui. Conforme a troca, há uma perda. Conforme a troca há uma riqueza. Exemplo: quando eu dei essa disciplina, Fundamentos da Educação: concepções teóricas da educação, e eu peguei diferentes concepções, desde a descoberta do Brasil, peguei Dermeval Saviani, peguei Paulo Freire, peguei Guiraldelli... quer dizer, veja que eu peguei História da Educação e Filosofia da Educação, mas vai tangenciar a Psicologia quando eu chego no Piaget, na Escola Nova. O que eu fiz? Eu trouxe a lei atual e mostrei como o problema de ensinar o pobre, no ensino médio, já existia lá atrás. Eu trouxe a lei, pus a lei e... um exercício de sala de aula. E citei trechos do que nós estávamos estudando e mandei o aluno *analisar*, discutir isso em sala de aula. Eu trouxe contemporaneidade para a sala de aula. Há professores, então, que são mais habituados a dar essa disciplina e talvez dessem melhor... Eu diria para você que um professor com uma boa formação atua bem com aderência ou sem aderência. O problema é que a professora que não corresponde bem... Mas isso é particularidade, não é o projeto.

P – E sua prática curricular favorece análises amplas, diversas do tema proposto? De que maneira?

PUC5 – Tudo favorece. Você quer ver? Vamos dar uma olhada. Inclusão... tem uma parte de Fundamentos... o que é inclusão? Você vai pegar uma lei atual. Você pega a atualidade. Na hora em que eu discuto as necessidades diferentes, eu faço ligação com a inclusão. Lá no terceiro ano, eu retomo a inclusão que o aluno viu aqui atrás com outro professor e essa inclusão é dividida em dois grupos, a classe é dividida depois em dois. Fica com um professor e com outro: um mais prático e outro mais teórico, tentando juntar ... porque a discussão que se dá entre nós sobre teoria e prática é incrível... e ainda continua. Então, se você pega educação e subjetividade,

dá para você relacionar com as diferentes subjetividades do aluno que o professor vai enfrentar... vai enfrentar porque são diferentes crianças e aí eles mesmos trazem os exemplos. E agora, como lidamos com isso? E agora, como é que nós vamos lidar com isso...

P – Há possibilidade de flexibilização da proposta curricular (conteúdos, metodologias, avaliação) do curso de Pedagogia? Como se dá essa flexibilização?

PUC5 – Para mim é o grande forte da PUC e o que me mantém aqui. Eu faço avaliação com os alunos na hora em que nós achamos que está na hora. Penso que pode... nós estamos vendo agora, um pouco de... uma preocupação legalista com as coisas... com o tempo... eu vou fazer avaliação com a classe na hora em que nós acharmos que está bem para fazer avaliação... Trabalhamos bem, aprenderam, agora vocês vão me mostrar o que ficou para cada um. Então, os trabalhos são marcados pelo professor... ele tem liberdade junto com seus alunos de fazer avaliação, de incluir conteúdos ou retirar conteúdos... Essa liberdade, tem! Ao mesmo tempo em que isso é positivo, ele tem o lado negativo, como todo fenômeno traz a contradição... o que eu vejo de riscos: sobrepor conteúdo e ter lacunas no conteúdo. Esse tipo de currículo, ele propicia... como ele dá abertura... estamos vivendo, por exemplo, problemas tipo a escola sem partido... Interrompemos a aula, professora Madalena, que é nossa, fez uma exposição para todos os alunos de manhã e à noite. Os alunos quase caíram de costas, porque é o inverso do que eles aprendem aqui. Então alguma coisa geral e impactante... aí é papel do coordenador... se tiver um coordenador frouxo, ele não vai fazer... Teve gente que me disse: “sabe, (...), eu acho que preferia mais o professor aqui vendo o nosso curso, do que discutindo isso.

P – Na sua prática curricular, os estudantes são partícipes da atividade proposta? Como se dá essa participação?

PUC5 – O aluno tem liberdade total... Temos as aulas dialogadas. Em geral, tem texto para ler. É aí que eu acho que o professor pode incluir... tanto que quando eu passei uma vez uma pergunta sobre as relações de gênero – quais eram as unidades temáticas que abordavam? – acabou que quase todas. Por quê? Porque, ao discutir diferentes temáticas, nelas acaba entrando as coisas... Mas entra tangencialmente... ela não entra como um foco. Nisso que eu digo para você que você pode se perder no aprofundamento. O que eu sempre alerto para o aluno: você aqui viu

uma pincelada. Só que você tem uma indicação bibliográfica para você ler, para você buscar. Mas é esse o risco. À medida que o professor abre, torna amplo... isso é positivo, porém pode se perder no aprofundamento. Esse é o grande desafio para nós. Às vezes eu penso até em formular algumas ementas junto com os professores. Não vem de cima o planejamento. Ele planeja junto. A participação dos alunos são os dados que os professores trazem. E, no momento, eu vou passar uma avaliação... nós temos um setor que faz avaliação institucional... Não me satisfaz! Ela fica geral. Depende do professor, ele tem abertura. Então, muito cedo... nós temos o núcleo de trabalhos comunitários... o aluno tem liberdade para ir lá e ser introduzido ao trabalho. Então ele vai trabalhar com o EJA, ele vai trabalhar com meninos de rua... são projetos deles... Para trazer a realidade. Então, nossos alunos conhecem a realidade. Eu vi aluno meu chegar, no primeiro ano, e dizer: ah, é assim? O aluno tem *pibid*... A (...) faz projetos e vai na realidade... para o aluno desenvolver o projeto de intervenção na realidade. Temos monitorias para ajeitar tudo isso.

P – Para você, os professores e estudantes do curso de Pedagogia, ao interagirem em sala de aula, eles alteram o currículo proposto? De que maneira?

PUC5 – Vamos tentar mudar agora. Nós vamos colocar mais prática, a pedido do aluno. Só que a prática vem... agora legalmente. Mesmos que não fosse, haveria essa preocupação. Porque foi feita uma avaliação sistemática com doutor na área, mostrando que poderíamos azeitar melhor a articulação entre os fundamentos teóricos com a prática. Percebemos isso. E você fala de aluno. Veja que interessante quando você fala na avaliação, se o professor e aluno colaboram? Depende muito do professor. Ele faz a proposta, o aluno discute. Em geral o aluno discute sempre para a gente não dar o trabalho individual... é o mesmo aluno... Há trabalhos individuais, há trabalhos em grupo e há trabalhos muito acompanhados individualmente pela supervisão de estágio... Então o aluno participa e pode falar.

P – Como você caracteriza os egressos do curso de pedagogia da PUC-SP?

PUC5 – Em concurso se sai muito bem. Quando não sai bem, foi exatamente aquele aluno que não foi bom, que enrolou o curso, aquele que passa com nota baixa. Aquele aluno que leva a sério é impressionante... porque eu trabalhei com um aluno, não sei se você conhece o programa do PARFOR. O PARFOR... é a única particular que desenvolve. O Estado faz convênio com as escolas, com as universidades...

não faz com as particulares, mas faz com a PUC que é aquele professor que já está dando aula, mas não é formado. Então ele vem fazer a Pedagogia... e é específico, é feito separado. Até o *campus* dele é lá no Ipiranga, lugar lindo; esses alunos faziam orientação e houve premiação há alguns anos atrás... Então nós vamos encontrar no público e no privado o bom aluno, o mais ou menos e o fraco. A PUC não foge desse modelão. Aquele aluno com um currículo como esse, na relação que nós temos, esse aluno vai brilhar. Faço pesquisa em escola pública, encontro aluno lá fora. Encontrei aluno que foi meu e que era péssimo aluno... continua sendo péssimo. E encontrei alunos bons, brilhando.

ENTREVISTA Nº 06 – “o desenho das unidades temáticas indica que a gente deve cruzar as diferentes áreas do conhecimento”

Entrevista realizada com o Professor PUC6 (PUC6) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 28 de setembro de 2016.

P – Bom Dia, Professora Carol.

PUC6 – Bom dia.

P – Há quanto tempo você exerce a docência na PUC-SP?

PUC6 – Há vinte e nove anos.

P – Quais disciplinas você leciona atualmente no curso de Pedagogia da PUC-SP?

PUC6 – É Educação Inclusiva, a outra é ... Metodologias Específicas: Arte e Movimento em Educação, porque minha formação é em Educação Física, então eu assumo esse conteúdo. A outra disciplina chama-se Formas de Organização das Práticas Pedagógicas, que é um desdobramento da didática, e eu tenho uma disciplina eletiva chamada Dificuldades de Aprendizagem: Contribuição das Neurociências.

P – Como você caracteriza os ingressantes do curso de Pedagogia da PUC-SP?

PUC6 – Olha, a gente tem um perfil que tem, eu diria, duas vertentes: são alunos de classe média, classe média alta cujos pais, em algum bom número de casos, têm escolas ou estão ligados à área educacional, e vêm para fazer o curso de Pedagogia já pensando, principalmente, na gestão. E, mesmo que trabalhem, já têm assim mesmo uma espécie de norte de carreira e vêm procurar a PUC porque a PUC tem uma formação que pelo menos é avaliada como uma formação mais forte, de mais fundamentação, enfim. E acaba que, na verdade, muitos alunos conseguem entrar no mercado de trabalho nas escolas, nos colégios mais conhecidos de São Paulo, nas escolas privadas, porque o currículo, o nome da PUC tem aí uma força, e, sim, são pessoas que... então a gente tem esse tipo de aluno; e tem alguns que vêm da rede pública, que vem do PROUNI com a perspectiva de fazer uma formação boa na PUC. Então nós temos assim, num extremo pessoas que já vêm muito focadas e meio que direcionadas para essa carreira no Magistério, mas já pensando em talvez em ser diretor, em trabalhar nas escolas nas quais eles já estão ligados pela família etc., e tem na outra ponta pessoas que querem uma formação, mas não têm uma perspectiva ainda muito bem delineada. Ainda vão formar uma ideia de como é que vão seguir no Magistério. Eu vejo assim, duas vertentes definidas e outros que ficam, mais ou menos, no meio disso aí.

P – Você participou da reformulação do PPC de Pedagogia? De que maneira?

PUC6 – Eu não participei, mas houve participação dos docentes. Na época em que houve essa reformulação, eu pertencia ao departamento de Educação Física, que é um departamento que foi extinto, porque já não havia uma demanda aqui na universidade em relação à Educação Física. Então, como eu pertencia ao departamento... esse departamento, pela especificidade que ele tinha... de certo modo ficou excluído dessa reformulação, não por nenhum motivo assim específico, mas pela própria situação dos docentes e da maneira como a reformulação foi feita, naquele momento, a gente não participou.

P – Você sabe me informar, até por relatos de terceiros, se houve a participação dos estudantes de Pedagogia na reformulação do PPC?

PUC6 – Não uma participação direta. Eu sei que foram consideradas as avaliações que vinham se fazendo frente aos alunos... quer dizer, as coordenações de cursos

sempre tinham uma certa... alguns elementos de avaliação. Mas pelo que eu saiba, não houve uma representação discente que tivesse efetivamente acompanhado.

P – O PPC de Pedagogia prevê a articulação entre as diversas disciplinas? Como?

PUC6 – Na verdade é indispensável que haja, porque a gente tem muitas disciplinas que abordam temáticas que são convergentes. Às vezes até um mesmo tema, por exemplo, a avaliação. Existem disciplinas, unidades temáticas que tratam diretamente da avaliação, especificamente. E existem outras que tocam na questão da avaliação, por exemplo, como a Forma de Organização das Práticas Pedagógicas que eu ministro... então, nessa disciplina, a gente trabalha, por exemplo, na perspectiva centrada no planejamento. Mas eu não posso falar de planejamento sem falar de avaliação. Então... por exemplo, como várias outras em que essa articulação é indispensável, a gente tem que saber o que os outros professores tratam e tudo mais.

P – O PPC de Pedagogia contempla a formação baseada na pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos? De que maneira?

PUC6 – Sim, a gente tem algumas unidades temáticas que primeiro buscam a articulação entre aquelas áreas tradicionais: Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação... que não são tratadas de forma disciplinar; elas compõem um tema. Então é claro que se eu for discutir, por exemplo, concepções sobre o desenvolvimento ou até mesmo concepções sobre aprendizagem... na abordagem dessa temática a gente tem contribuições, é claro, da Psicologia da Educação, em alguns momentos, a gente tem contribuição da Sociologia da Educação, elementos até, às vezes, de estudos sobre currículo, mas que se cruzam no próprio programa. Então, é claro que o currículo, de certo modo, a maneira como ele está organizado, aponta para isso. Ou seja, é preciso fazer, e até o desenho das unidades temáticas indica que a gente deve cruzar as diferentes áreas do conhecimento e, também, perspectivas teóricas. Então, por exemplo, você tem na abordagem das questões de aprendizagem que vai... e aí eu faço um parêntese para dizer também o seguinte: diferentes professores têm focos e... aprofundamentos teóricos preferenciais em certos autores. Então nós temos professores que são muito mais relacionados à linha psicanalítica, outros têm uma centralidade na epistemologia genética – Piaget, tem professores que também incorporam o Wallon, Vygotsky, e assim por diante. Então,

é... além de você ter teóricos de diferentes linhas dentro de um certo campo, a gente tem também conversas, vamos dizer assim, interdisciplinares, mas isso, devo dizer assim, inevitavelmente tem muito dos professores, porque mesmo que a gente admita que os professores... por exemplo, ele tem que dar uma disciplina que trata da questão da concepção de aprendizagem. É... você não pode falar só daquele autor que você se identifica; você tem que trazer elementos de outros autores e, é claro, que nesse caso, o grande desafio é o professor fazer isso, ou seja, não privilegiar aquele autor que é o seu autor de referência. Mas são os desafios pedagógicos. Eu acho assim... do ponto de vista do PPC, ele é feito de forma que ele encaminha para isto.

P – E sua prática curricular favorece análises amplas, diversas do tema proposto? De que maneira?

PUC6 – Eu diria, a prática curricular, quer dizer, a atitude do professor... Lógico, a gente trabalha sempre com a discussão de determinadas questões que, em princípio, giram em torno da aprendizagem, da escola, etc. Muitas vezes isso traz questões de outra ordem, principalmente quando a gente discute, por exemplo, as questões dos conteúdos atitudinais, que são os elementos que você leva em consideração, o planejamento etc. Ao discutir isso, claro que surgem questões de ordem ética, moral, política... e, de certo modo, o que mais me estimula é quando isso gera essa polêmica, esse debate. Então, os alunos muitas vezes levantam questões ... vá, o ensino religioso, por exemplo – como que deve ser a atitude da escola diante da religião num estado que é laico e, ao mesmo tempo, como é que você ignora essa questão de que alguns alunos vêm com uma forte influência dessa formação religiosa? Como compatibilizar isso? E num certo momento isso nos leva a refletir sobre a própria religião...

Claro que, por exemplo, eu tenho uma disciplina na PUC, Introdução ao Pensamento Teológico, que faz essa discussão. Entretanto, eu não me furto a discutir isso quando é trazida essa temática e, às vezes, em certas situações a gente avança um certo ponto e, quando é o caso, eu digo: “olha isso aí vocês vão aprofundar mais em tal disciplina”. Até porque se você desvia muito o foco... mas eu não me recuso e gosto inclusive de... sabe, quando surgem questões e temas a gente dá... “não, vamos falar um pouquinho sobre isso”... Eu acho muito interessante, é quando a abordagem ganha vida... Também porque os alunos estão lá e pegaram aquela questão.

P – Há possibilidade de flexibilização da proposta curricular (conteúdos, metodologias, avaliação) do curso de Pedagogia?

PUC6 – Olha, a flexibilização no sentido da previsão do currículo mesmo, quais são os conteúdos e tal, é... num certo nível ela existe a partir, por exemplo, da questão da incorporação das chamadas atividades complementares, que é o aluno que escolhe, que faz... e que articula... porque a dinâmica das atividades complementares é assim: vamos supor que ele faz um curso e daí ele faz um relatório correlacionando essa vivência do curso com... dentro do curso, o que está percebendo, o que é pertinente em relação ao conteúdo que a gente está trabalhando... aí vai assistir uma peça de teatro e faz uma reflexão sobre o que essa peça agrega em relação a outros conteúdos que ele está vendo... então essa é uma flexibilização no sentido de que, pela sua natureza, as atividades complementares que compõem... são cem horas só, diluídas ao longo do curso; ela faz com que o aluno, de um certo modo, faça essa parte do currículo, porque ele vai ter experiências que ele escolhe e correlaciona com o curso. Então esse é um nível em que, pela natureza das atividades, o PPC viabiliza essa flexibilização formalmente dessa forma. Agora, por outro lado, é claro que você não pode... a não ser em casos, por exemplo, em que o aluno vem de outra instituição e você faz equivalência entre as disciplinas. É... aquilo que está previsto no PPC tem que ser cumprido, nesse sentido. Num outro aspecto, é o seguinte: o programa do curso é proposto de uma forma ampla, como uma ementa, um conteúdo genérico, colocado de forma mais ou menos genérica, focado na temática e tal, mas ainda permitindo que o professor detalhe aquilo de formas diferentes. Então, é claro que nesse sentido o projeto possibilita que o professor... ou porque já tem uma visão antecipada, decida: “bom, eu vou cumprir o programa tratando desses pontos, mas agregando isso, isso, isso e aquilo, ou pelas demandas que vão surgindo... que vão surgindo na própria dinâmica do trabalho pedagógico. Então, eu diria que: por que o PPC permite isso? Porque ele não define os conteúdos de uma forma rígida. Ele define uma temática, tópicos até, quer dizer... se você vai ministrar uma disciplina, você se pauta no projeto pedagógico. Então, o que que essa disciplina aborda. Você tem a ementa e os tópicos principais dos conteúdos. Agora, dentro desses tópicos, você tem uma bibliografia básica, mas você, professor, tem liberdade de agregar uma outra bibliografia, trazer outras dinâmicas... Nesse sentido, o professor pode, tem liberdade, inclusive considerar as demandas que os alunos trazem. Logi-

camente que isso também depende, como eu te digo, depende da flexibilidade do professor. O professor pode ter uma preferência de manter um caminho que ele traçou e desenvolver aquilo. E outros têm mais abertura para ir pouco que...

P – Na sua prática curricular, os estudantes são partícipes da atividade proposta? Como se dá essa participação?

PUC6 – É... em diferentes disciplinas isso se configura de maneiras diferentes. Então, por exemplo, vou pegar a disciplina que eu ministrei hoje, da Arte e Movimento na Educação: tem uma parte do programa que são seminários em que eles trazem experiências anteriores, por exemplo, com arte; eu pego um grupo lá de alunos que teve experiência com música e traz para o grupo a vivência de atividades que possam inspirar uma prática pedagógica em artes. Então, nesse sentido, eles são partícipes ao trazerem experiências anteriores, ao pesquisar e ao propor certas possibilidades. Agora, no nível do planejamento, eu diria que, embora idealmente... eu acho que seria interessante; na prática é muito difícil por causa do tempo que você tem. É... vai muito de você é... você apresenta o programa, isso é uma prática que a gente faz... você apresenta o programa e, a partir daí, eventualmente, tem sugestões. Por exemplo, alguns alunos dizem: “não professor, mas tal como”... ou vários alunos chamam a atenção para certos aspectos e, na medida do possível, você diz: “está bom, então está bom, vamos investir um pouco mais nisso”. Mas eu diria que é difícil configurar essa participação de uma forma uniforme e em todas as disciplinas. Tem disciplinas que você tem... a própria dinâmica de trabalho possibilita isso, como no caso das Metodologias de Ensino e outras que têm certas referências um pouco mais amarradas, por exemplo, nessa contribuição das neurociências existe uma parte do conteúdo que é um conteúdo que os alunos normalmente não têm, que é um conteúdo de estudos da neurofisiologia que, embora trazendo isso de uma forma talvez não tão técnica, não tão... aquele estudo de anatomia e fisiologia clássicos, mas é o... eu tenho que fazer uma transposição didática daquilo que está nos manuais da neurociências para uma linguagem mais acessível e é uma parte que demanda um tempo do curso. Então, não tem muito como os alunos decidirem isso. Depois entra um outro momento em que a gente vai falar de questões específicas, por exemplo, problemas de linguagem, problemas de motricidade, problemas de memória etc... e aí sim, os alunos trazem contribuições... casos que eles conhecem etc. mas, ainda assim, ele está no nível de participação no próprio desenvolvimento do

conteúdo. Então, numa disciplina desse tipo, é muito difícil que eles interfiram no planejamento, porque, inclusive, é um campo em que ninguém tem muito domínio desses conhecimentos. Então, assim, voltando a uma síntese, a minha prática curricular, se os alunos participam da elaboração das propostas, em parte, não desde o começo, desde o planejamento, em diferentes momentos, tem uma participação; mas eu diria que, de certo modo, essa participação fica restrita ao contexto da aula.

P – Para você os professores e estudantes do curso de Pedagogia, ao interagirem em sala de aula, alteram o currículo proposto? De que maneira?

PUC6 – Sim, embora não de forma substancial no sentido do objetivo da disciplina, mas ela pode sofrer em diferentes níveis, por exemplo, às vezes você privilegia um conteúdo em relação a um conjunto de conteúdos que você tem... você privilegia um conteúdo porque os alunos demandam aquilo. Então ela pode sofrer alterações. Eu vou dar um exemplo aqui... até que está na minha prática neste momento: eu estava ministrando a disciplina Formas de Organização das Práticas Pedagógicas, a gente estava fazendo um exercício de planejamento e aí, numa aula, no meu plano, previ o seguinte: bom eu vou falar sobre a abordagem construtivista, de uma forma ampla, geral; não vamos aprofundar porque tem outras disciplinas em que eles vão ter isso, mas vou falar da abordagem construtivista para depois voltarmos ao exercício de planejamento; eles tendo uma noção do que é a abordagem construtivista. E, assim, foi: uma aula expositiva, dialogada e tal. No final da aula, eu pergunto para os alunos: “olha, então na próxima aula nós vamos retomar o exercício do planejamento, procurando *analisar* se o que a gente tem proposto até agora, em que sentido ela converge com a proposta construtivista ou se a gente alteraria alguma coisa. Tudo bem, vamos continuar?” Aí, uma das alunas, e outras concordaram, falou: “professora, a gente gostaria se você não poderia dar para a gente um pouco mais sobre a avaliação na perspectiva construtivista?”. Perfeitamente, então na próxima aula, eu não tinha previsto isso, mas vamos tratar um pouco mais da avaliação. Olha, surgiu uma demanda e, na verdade, se eu estou falando de construtivismo, como que eu posso ignorar essa demanda? Eu seria contraditória na própria proposta. A não ser que eu dissesse: “olha, acontece que eu não estou trabalhando de forma construtivista, eu estou trabalhando de forma tradicional. Portanto, eu não vou levar em consideração a demanda de vocês. Não é isso que eu penso!” Então vamos... Eu sei que agora, ao abordar a avaliação, provavelmente vou dar mais uma aula e segui-

mos, ou pode ser que eles achem que... é.. eles compreenderiam melhor as coisas, se a gente fosse para uma outra direção. Eu, particularmente, sou aberto a isso. Para mim não tem problema, desde que a gente não perca o foco do que que eu tenho que abordar na disciplina, eu posso alterar essa configuração, esse plano, pelo menos nessa disciplina. Talvez em outras, se eu fizer isso eu escapo da... não consigo atingir o objetivo da disciplina.

P - Como você caracteriza os egressos do curso de Pedagogia?

PUC6 – Bom, é claro que quando você traça um perfil, já sabendo que eles entram com certas diversidades também de perspectivas, de formação e que também a gente sabe que o processo formativo, por mais que você procure dar uma linha, uma diretriz ou construir certos valores e conceitos, também o ponto de chegada não vai ser homogêneo. Mas eu acho que tem algumas características gerais que eu percebo, assim, de um modo geral. Então, me parece que uma das coisas no egresso do nosso curso de Pedagogia é que ele tem uma formação mais crítica em relação ao sistema educacional, à educação na realidade, em relação a outras formações que eu diria que pode ser mais tecnicista, ao dizer assim. Porque, na verdade, nosso corpo docente... boa parte do nosso corpo docente aborda bastante a questão educacional numa perspectiva política, embora alguns professores têm mais inserção política ou política partidária, outros não. Mas essa questão da compreensão da educação como processo político, acima de tudo, é uma marca do nosso curso. Então esse olhar, ele parece que no nosso egresso ele é mais presente. Isso é uma característica. Outra característica é justamente o hábito da discussão. Justamente agregado a essa visão política, nossos alunos, em geral, são bastante questionadores, saem com a ideia de que nada se aceita porque está lá. Tudo é discutível, tudo pode ser... eu penso que isso é uma marca que poderia caracterizar a maioria, não posso dizer todos na mesma proporção, com a mesma intensidade, mas é uma marca interessante. É... talvez isso seja o que de mais geral que eu possa dizer. De resto, assim, é diferente... as pessoas têm perfis muito... tem alunos que saem muito mais, assim, já voltados para a docência mesmo, já trabalhando, já direcionados para isso... tem aqueles que saem ainda pensando na gestão, mais voltados para a gestão. Tem aqueles que, por exemplo, fazem a iniciação científica e já estão pensando no mestrado... Isso vai variar bastante mesmo.

ENTREVISTA Nº 07 – “A educação sozinha não faz mudanças”

Entrevista realizada com o Professor PUC7 (PUC7) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 29 de setembro de 2016.

P – Boa tarde, Professor.

PUC7 – Boa tarde.

P – Há quanto tempo você exerce a docência na PUC-SP?

PUC7 – Há quarenta e dois anos. Desde setenta e quatro. Acho que são quarenta e dois anos.

P – Quais disciplinas você leciona atualmente no curso de Pedagogia da PUC-SP?

MC – Eu trabalho com Metodologia da Pesquisa, Fundamentos Básicos da Pesquisa, Fundamentos da Aprendizagem e, também, Projeto Político Pedagógico. Então, são essas três disciplinas que eu trabalho.

P – Como você caracteriza os ingressantes do curso de Pedagogia da PUC-SP?

PUC7 – Olha o perfil desse ingressante é, eu vou dizer assim, nos últimos dez anos... é um perfil de classe média, mas tem... à medida que os anos vão passando, o perfil vai ficando mais de um nível socioeconômico menor que a classe média, bem menor... hoje em dia, eu diria que a gente tem um pouquinho de classe média e a grande maioria de uma classe menos favorecida – vamos chamar assim. Temos muitos bolsistas e as pessoas vêm para a Universidade para conseguir uma profissão, para conseguir se colocar no trabalho, principalmente os menos favorecidos, porque também é um curso que não tem um exame de vestibular muito rigoroso, embora o exame de vestibular da PUC seja unificado, mas em termos de entrada e de procura também... a procura vai diminuindo no decorrer dos anos. E mais recentemente é assim: está aprovado, fez o mínimo, fica. Então é assim!

P – Você participou da reformulação do PPC de Pedagogia? De que maneira?

PUC7 – Daquele PPC (vigente) eu não participei. É.. eu estou participando deste... agora eu venho desenvolvendo aquele PPC, mas a constituição daquele, não.

P – Houve a participação dos estudantes de Pedagogia na reformulação do PPC?

PUC7 – Houve de um a maneira indireta. Na verdade, se faziam avaliações do antigo curso, antes de 2006, se pensava em reformular... mas as coisas eram muito lentas... tanto que teve um grupo que andou pensando durante dez anos uma reformulação e... pensou demais... acho que se atrasou no tempo e não sei o que aconteceu... Conclusão: um grupo teve que fazer uma força tarefa, teve que pegar o trabalho e fazer, porque senão a gente ia acabar perdendo. Mas há... ia acabar perdendo a oportunidade de adequar o curso e tocar as coisas para a frente – essa é minha percepção... Mas os alunos, de uma maneira ou de outra, participaram sim: criticando outro curso e, aos poucos, foram utilizadas também essas expectativas para esse novo curso. Mas, na verdade, essa força tarefa teve que ir a toque de caixa para poder executar.

P – O PPC de Pedagogia prevê a articulação entre as diversas disciplinas? Como?

PUC7– Traz. O PPC traz sim essa perspectiva articulada que a gente chama de interdisciplinaridade. Então, aquela ideia do antigo curso, antes de 2006, a gente tinha assim blocos: o bloco da Psicologia, o bloco da História, o bloco da Sociologia e o bloco da Filosofia... Aí foram criadas disciplinas nas quais a gente acaba interligando essas coisas... é... por exemplo, é que as disciplinas que eu trabalho, Metodologia da Pesquisa, são mais amplas... Mas falar, por exemplo, de Fundamentos da Aprendizagem, eu não uso só a Psicologia, mas estou usando outras áreas da Filosofia, Fundamentos Biopsicossociais da Educação e também estou lidando aí com várias áreas. Então, realmente tem sim essa articulação. Isso é muito bonito, mas nós temos que ter clareza do seguinte. É... os grupos estavam organizados em blocos. É... ter atividades interdisciplinares... ótimo, divino, maravilhoso, mas o contrato de trabalho, como é que fica? Então, como articular disciplinas, envolvendo essas diferentes áreas, por exemplo, a Psicologia, a História, a Filosofia, a Sociologia... como articular isso em nomes das disciplinas ou desses conteúdos que estariam presentes, mas também que a gente pensasse no grupo de professores: vai ter de-

missão? Não vai ter demissão? Então, nós tínhamos muitos substitutos porque as pessoas saíam, tínhamos também pessoas que vinham dar aula... Então, isso tudo terminou e ficaram os professores... Houve um certo desagrado... e aí é... vai se trabalhando, vai se discutindo e hoje é uma discussão assim: “ah, mas tem que ver qual é aderência que a disciplina tem ao professor... Olha foi em 2006... já é 2016... tem aí, pelo menos, uns oito anos. Aí as pessoas também ... é... não adiantava dizer “eu só vou pegar essa disciplina porque é da Psicologia”, porque não tinha uma coisa só da Psicologia... como não tinha uma coisa só da História, uma coisa só da Sociologia. Você tinha que interligar... Mas por uma questão aí de loteamento e uma discussão mais trabalhista, vamos dizer assim, é... as pessoas ainda ficam: “não, mas essa disciplina é para a formação tal” e aí a gente dizia: “e a questão da interdisciplinaridade?”... Isso aí ainda pega. As pessoas querem o interdisciplinar, trabalham, é... dizem que trabalham... mas muitas vezes é a marca do professor que é posto naquela disciplina. Muitas vezes uma disciplina X, se ela for dada por mim, ela vai ter uma perspectiva; se ela for dada por outro professor, vai ter outra perspectiva... mas aí a gente já descobriu que ninguém pode negar a sua formação. Bom, mas nós temos que saber qual é o objetivo, onde é que nós chegamos com esse objetivo... Ou melhor, eu tenho que ter claro o objetivo: eu chego com esse objetivo por aqui e a minha colega chega por ali. Eu... sou pedagoga, tenho um pouquinho de... aí fiz mestrado em Psicologia da Educação, doutorado em Didática... A minha colega... mais na Filosofia. Então a gente quer mostrar que educação, sozinha, não transforma, mas ela é uma mediadora da transformação. Então eu peguei uma linha histórica. Assim... como é que a educação foi vista no mundo grego... em Roma... na Idade Média... no Renascimento... e Na Idade Moderna. Para as alunas, é uma disciplina do primeiro ano, para terem um fio histórico de como essas coisas aconteceram. Ao mostrar isso, também tenho que mostrar... e aí é que entra... eu peguei o fio histórico, mas tenho que mostrar também a questão do contexto... é lógico que faz parte do histórico e sociológico, o contexto político, econômico, social... Como é que ele sendo articulado de uma determinada maneira, vai exigir, vai querer um determinado tipo de educação para atender as suas necessidades e fazer esse movimento social caminhar... Assim, até chegar os dias de hoje. Então, nós estamos dentro desse processo... A minha colega... e aí mostrando que a educação sozinha não faz mudanças, mas ela está atrelada a um sistema econômico, a um sistema político, a um sistema social e à forma como esse conjunto de coisas organizam uma escola e

como esse conjunto de coisas também vai se alterando e vai exigindo uma nova escola, uma nova visão de mundo, de homem, de conhecimento. Então, vou indo por esse caminho. A minha colega, mais da filosofia, pegou um autor, no caso foi Gramsci, e ela vem trabalhando com esse autor, mostrando como no pensamento dele a educação não é uma andorinha que faça verão, mas junto com outras pode transformar. Então, é isso. E, às vezes, os alunos perguntam “ah, professora, mas por que que na outra classe a professora está fazendo isso e a senhora faz aquilo” e aí você tem que mostrar através da sua programação, mostrar o fio condutor, como é que você está levando e tal. Mas isso eu nem sempre fiz, eu tive que fazer dentro desse curso para poder articular... e ao você fazer... trabalhar numa disciplina assim e talvez numa outra disciplina, por exemplo, Projeto Político Pedagógico, fique mais claro você trabalhar o projeto em si, mas fazer uma discussão mais ampla do contexto no qual a escola está inserida, nos diferentes autores dessa escola: os alunos, os professores etc. que vão discutir os problemas que a escola vem enfrentando e como solucionar.

P – O PPC de Pedagogia contempla a formação baseada na pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos? De que maneira?

PUC7 – No meu entender ele contempla. Essa parte da prática, os alunos vão para o estágio. Nós temos disciplinas teórico-práticas, fazemos visitas aos museus, por exemplo. Mas os alunos têm também o estágio e eles trazem experiências do estágio para a gente discutir em algumas disciplinas.

Por exemplo, em Fundamentos da Aprendizagem, a gente vai ver aí na linha do cognitivismo, a linha do sociointeracionismo com Vygotsky... Mas essa parte é contemplada, sim.

P – E sua prática curricular favorece análises amplas, diversas do tema proposto? De que maneira?

PUC7 – Olha, eu não vou dizer que todas trazem... ou até trazem mesmo. Depende muito... vou dar um exemplo do semestre passado, que eu estava discutindo... Na disciplina Fundamentos da Aprendizagem, eu estava discutindo o cognitivismo, era a época do Oscar e ganhou aquele filme “Divertida mente”; a gente estava discutindo a questão dos conhecimentos prévios que a gente tem, as novas informações que a gente recebe... como a gente ancora essas novas informações e como a gente vai

trabalhando. E esse filme mostra uma menininha... um casal que tem uma criança... ela teve uma vivência numa determinada cidade e tal... até que a família mudou-se para outra cidade e ela... tem que enfrentar novos colegas da escola, a mudança que não chega, é problema para poder acertar as coisas... então aquilo parece que vai meio desestruturando e ela tem três emoções: a alegria, a tristeza, a raiva... As alunas assistiram e uma delas disse: “ah, professora, eu vi o filme assim, assim... o que a senhora acha de a gente discutir?”... Era uma coisa que não estava prevista... Eu falei está bom, eu ainda não vi o filme, mas vamos assistir... Eu fui comprar o filme, vi na minha casa, primeiro, e aí, a partir dos conceitos que nós tínhamos vistos, a gente foi vendo o filme e dizendo “aqui nós estamos vendo isso, aqui nós estamos vendo aquilo Era uma coisa que não estava planejada e que foi aberta por uma situação de o Oscar mostrar que era um filme infantil, tinha ganho... este ano, com a questão do projeto político-pedagógico, os alunos falaram das experiências do estágio nas escolas boas e não tão boas que eles foram, e que a escola cria muitos problemas para apresentar o projeto político-pedagógico... e a gente discutiu os elementos do projeto político, analisou se esses projetos estão mais numa linha tradicional, dentro de uma linha nova, dentro de uma linha progressista... até que um levantou a questão da violência nas escolas... porque no estágio que ele fez a região era muito violenta e a pessoa lidava de uma maneira muito dura... Não era uma coisa que eu planejei, mas que eu achei interessante a partir das coisas que eles trouxeram. Então, nós levantamos uma bibliografia e vamos ver dentro do projeto político pedagógico... quando tem violência na escola, como é que, se você for um diretor ou coordenador, como é que você vai tentar administrar isso?

P – Há possibilidade de flexibilização da proposta curricular (conteúdos, metodologias, avaliação) do curso de Pedagogia? Como se dá a flexibilização?

PUC7– Ah, sim, há flexibilidade. A gente não tem uma maneira de avaliar... Por exemplo, a gente não tem dias para avaliar, não há semana de provas. Cada professor avalia do jeito... da sua maneira. Mesmo porque, eu não entendo que a avaliação é um momento em que você vai me devolver conhecimento, mas ela pode ser um exercício em que eu vou ver se você compreendeu aquilo que eu falei... se você não compreendeu, eu vou ter que bolar um outro jeito para fazer... Mas isso não tem data prevista, não tem nada.

P – Na sua prática curricular, os estudantes são partícipes da atividade proposta? Como se dá essa participação?

PUC7 – Não vou dizer que é tempo inteiro... Mas tem algumas atividades... tem um museu que eu gosto muito de visitar, que é o “Catavento”, que é um museu de ciências e... como eu trabalho a questão da Metodologia da Pesquisa, a gente fala, um pouquinho antes de falar da metodologia, eu falo um pouquinho da teoria do conhecimento... de que hoje a gente pesquisa conhecimentos assim, mas não foi sempre assim. Teve todo um processo e tal... Ah, vamos então ao museu para a gente ver o que que tem lá, as diferentes áreas... Eles começam a perceber: “ah, mas isso é mais recente... isso é uma coisa aí da Modernidade, na Idade Média não tinha isso... na Grécia Antiga também não tinha...”. Eles participam. Na sala de aula há a participação, eles discutem... Por exemplo, se eu passei um filme no semestre passado... Eu estava trabalhando Fundamentos da Aprendizagem, então eu passei um filme chamado “Mentes Perigosas”, com a Michelle Pfeiffer... conta a história de uma professora que tinha uma classe difícil com alunos que não se acreditam... eles têm uma baixa autoestima. Então ela vai fazer uma série de procedimentos e aí a gente vai discutir diante das coisas que a gente acabou de ver: “ah, qual foi o... qual é a visão que ela tem frente à escola?... Qual foi o procedimento que ela tomou?” Aí eles vão discutindo e vão participando. Achem interessante...

P – Para você, os professores e estudantes do curso de Pedagogia, ao interagirem em sala de aula, alteram o currículo proposto? De que maneira?

PUC7 – Permite alteração sim. Vou lhe dar dois exemplos. Eu estou trabalhando o Projeto Político Pedagógico no último semestre. Eles estão fazendo o TCC. E eles estão agoniados. Na verdade, eles tinham que elaborar um projeto político pedagógico. Mas também, a gente tem um probleminha aí na nossa grade, no nosso currículo que tem algumas coisas repetitivas. E foi essa classe que, ao analisar as coisas que eu vinha trazendo, falou da violência e, então, que era uma coisa que eu não tinha pensado e eu acabei usando... E uma outra coisa em relação à avaliação é que eu não tinha pensado em dar um ensaio para eles... para eles discutirem e tal. Aí eles pediram: “pelo amor de Deus professora, peça qualquer coisa, mas que a gente faça em sala de aula... a leitura a gente faz em casa, mas nada para a gente fazer um texto escrito, porque a gente está morrendo para acabar o TCC”. Então, eu tive que mudar, eu tive que fazer uma adequação, porque realmente eles estão com

a corda no pescoço... eles têm que fazer a apresentação do TCC na primeira semana de novembro. Aí, a gente sabe como é que o aluno escreve, não é? E o professor lê... e manda reescrever e faz, e depois assim... Ah, está tudo escrito, o professor anotou tudo, tem a apresentação... aí eles ficam agoniados para apresentar. Então, é um desgaste muito grande. Junto com isso, eles têm problema assim: “ah, professora, me faltam tantas horas de estágio, tantas horas de atividades complementares”. Então, eles estão realmente aflitos. Aí eu falei: “vou dar um ensaio para eles... quer dizer, é mais uma tarefa, quero ver como eles escrevem e tal, vou discutir um determinado ponto do projeto. Mas vejo assim, qual a validade disso? Eu pensei: vamos negociar esse conjunto de coisas, tudo o que a gente vai fazer é em sala de aula, ninguém pode faltar e eu não vou dizer: “tal dia vou fazer um exercício, não! ”. Vocês vêm, deu para a gente amarrar, a gente amarra.

P - Como você caracteriza os egressos do curso de Pedagogia?

PUC7 – Olha, eu diria assim: as meninas que pertencem a um nível socioeconômico maior, mais alto, conseguem bons empregos nas escolas particulares de elite da cidade de São Paulo: Dante Alighieri, São Luiz, Porto Seguro, por exemplo. Das menos favorecidas, até algumas conseguem atividades nessas escolas de ponta. Mas os nossos alunos passam nos concursos públicos... Então, é um jeito de estar conseguindo... No fundo, eles querem um pé na educação pública e um pé na educação privada. Mas o fato de eles já conseguirem entrar no ensino público, é uma situação... eu acho que eles acabam adquirindo boas condições. Muitos também vão fazer exames de mestrado aqui mesmo dentro da PUC... passam... eu não vou dizer todos, mas uma boa parte, sim.

ENTREVISTA Nº 08 – “Eu diria para você que eles não alteram e sempre alteram. Eles enriquecem”.

Entrevista realizada com o Professor PUC8 (PUC8) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 29 de setembro de 2016.

P – Bom dia Professora.

PUC8 – Bom dia.

P – Há quanto tempo você exerce a docência na PUC-SP?

PUC8 – Aqui na PUC-SP desde Hum mil novecentos e oitenta e um.

P – Quais disciplinas você leciona atualmente no curso de Pedagogia da PUC-SP?

PUC8 – Gestão nos Espaços da Educação Infantil e Integração Escola Família Comunidade. E também oriento Trabalho de Conclusão de Curso.

P – Como você caracteriza os ingressantes do curso de Pedagogia da PUC-SP?

PUC8 – Olha, os alunos são muito motivados. A motivação diverge de um para outro quanto ao porquê, mas todos entram altamente motivados e não são alunos que fizeram Pedagogia porque não tiveram outra opção. Não. Nós temos muitos que até fizeram outro curso, tem outra graduação, mas eles resolvem voltar para fazer Pedagogia. Eu tenho aluna que já era advogada, trabalhava... tem outra que era arquiteta, trabalhava... e, estou citando dois casos, voltaram para fazer a pedagogia. Eles são, na sua maioria, de classe média, porque aqui é uma fundação, instituição privada. Mas a gente tem alunos aqui que são atendidos por diferentes programas: programas específicos da PUC, também tem aluno de PROUNI e são tão bons quanto os outros. Eles não são identificados na sala como... os alunos são muito unidos aqui. Não tem o preconceito, a rejeição porque veio da origem X ou Y. Isso aí a gente tenta fazer com que isso não aconteça e realmente isso eu não observo nos alunos.

P – Você participou da reformulação do PPC de Pedagogia? De que maneira?

PUC8 – Olha, diretamente na construção, não! Mas eu fui consultada na época pela... porque foi tudo muito rápido. Então formou-se uma comissão mais com os gestores e não havia, praticamente, muitos professores participando disso. E foi mais por convite, também. Não houve um trabalho coletivo e compartilhado, dado o momento e a rapidez com que deveria ser elaborado. Mas eu analisei muito bem a resolução 1/2006 que deu as diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia e eu focalizo o curso... Já é a terceira pesquisa que eu desenvolvo focalizando o curso... a primeira foi logo em 2010, quando o pessoal ia terminar o curso. Eu tive aluna de

iniciação científica e desenvolvi uma pesquisa sobre o significado de ser pedagogo. Porque eu achei que na hora em que as diretrizes optaram por privilegiar o docente e não o bacharel, o licenciado e não o bacharel, que haveria um vácuo aí na formação do curso. Entendo porque as diretrizes fizeram isso, porque na realidade ninguém estava formando professor para o ensino fundamental, nem para a educação infantil. Porque já não existia normal, já não existia SEFAN, já não existiam as habilitações... e o ISE, Instituto Superior de Educação, que era um curso previsto na LDB, não deu certo, a própria sociedade não aceitou essa instituição, eles iam para a Pedagogia. Então, o que fazer? Porque nós tínhamos que formar esses docentes. Aí privilegiou-se a formação do licenciado para essas séries. Eu fiquei muito preocupada com o significado que os alunos estavam adquirindo sobre o que é ser pedagogo e foi muito interessante, no resultado dessa primeira pesquisa, porque eles mostraram que não se sentiam seguros para assumir outra coisa a não ser a educação infantil e o ensino fundamental. Porque, embora o projeto tivesse a formação dos gestores e as próprias diretrizes propiciassem essa abertura para trabalhar em espaços escolares e não escolares, eles não se sentissem (? 5:40), porque realmente foram exigidos tanto atributo para formar o professor que o tempo não dá e o curso sempre foi de quatro anos. No ano seguinte, ao término dessa pesquisa, não no ano seguinte, em 2012, resolvemos fazer... eu falo no plural, porque é meu grupo de pesquisa... outra pesquisa focalizando a perspectiva do aluno, ouvindo mais os alunos... os dados praticamente bateram e o que é interessante é que, desde a primeira, eles não se sentiam seguros para fazer o trabalho, mas eles conheciam perfeitamente o campo de trabalho do pedagogo. E agora, nós estamos fazendo outra pesquisa, focalizando os egressos do curso de pedagogia desde a mudança desse projeto. E nós também criamos um curso de especialização em gestão educacional escolar, quando nós percebemos que ele eles têm as linhas gerais da gestão da sala, da gestão da escola, da gestão do sistema, mas o aprofundamento necessário para firmar uma competência gestora eles não têm condição, por causa do tempo. Não é por desinteresse, nem por falta de conhecimento dos professores... é porque não dá tempo. Aí, nós fizemos um curso de especialização para quem quer aprofundar.

P – Houve a participação dos estudantes de Pedagogia na reformulação do PPC?

PUC8 – Não. Houve uma participação indireta porque existia um grupo que trabalhava há muito tempo e eu fiz parte desse grupo. Mas o trabalho não ia para a frente... eu não tenho muita paciência...eu gosto de ver resultados, mesmo pequeninhos... Mas esse grupo teve uma coisa boa: eles fizeram uma pesquisa com os alunos e essa pesquisa foi utilizada na inauguração do primeiro projeto que agora está sendo reformulado e eu estou participando ativamente. Mas foi uma participação indireta, não foi do momento. E, em resumo, essa pesquisa dizia o seguinte: que as habilitações deveriam terminar, mas o que eu coloco? O que eu faço? Não chegou nisso.

P – O PPC de Pedagogia prevê a articulação entre as diversas disciplinas? Como?

PUC8 – Olha, ele foi pensado para trabalhar a inter e a transdisciplinaridade. Tanto é que eu fui chamada por um pequeno grupo, inclusive do qual fazia parte a diretora atual, que na época não era diretora da faculdade, para ouvir... para falar um pouco sobre transdisciplinaridade, interdisciplinaridade. Então, minha contribuição foi mínima, foi só nesse sentido. O próprio projeto, ele tem um caráter interdisciplinar. Agora, pelas minhas pesquisas, há muitos indícios de que existe uma troca e uma articulação. É perfeita? Não! Ainda não é perfeita! Mas ela existe. Tanto é que no ano anterior, eu trabalhei com avaliação institucional e eu queria fazer uma pesquisa com diretores para ver o comportamento deles, o comportamento da escola em relação a avaliação. Só que eu tinha um semestre para fazer todo o trabalho, além das informações e ainda fazer a pesquisa. Como que eu iria fazer isso? Não daria tempo. Entrei em contato com a professora de estágio... era supervisora de estágio na gestão escolar e ela tinha colocado na entrevista com diretores. E essa entrevista, o conteúdo foi aquilo que me subsidiaria na minha disciplina para dar respostas... porque eu queria saber, lá na ponta, se eles tinham entendido os conceitos, porque daí eles iriam na interpretação dos dados, na análise dos dados revelar, e também eles terem contato com a escola, com a realidade... Se não houvesse o trabalho articulado, eu jamais conseguiria isso, se fosse isolado. Então, eu tenho provas concretas de que há uma articulação entre as unidades temáticas. Elas já foram colocadas com esse sentido no próprio projeto. Há um trabalho interdisciplinar. Não é perfeito, talvez, porque a gente exija muito. Oxalá um dia a gente tenha mais ainda. Mas existem algumas características também da interdisciplinaridade no grupo de professo-

res. Todos se sentem incluídos, os conflitos são falados abertamente e são tratados abertamente. Há afeto entre o grupo. Então a união... isso tudo são características da interdisciplinaridade. Porque se você não tiver esse modelo de professor, você não cria isso no grupo de alunos.

P – O PPC de Pedagogia contempla a formação baseada na pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos? De que maneira?

PUC8 – Olha, ele contempla a formação baseada na pluralidade de conhecimentos, mesmo pelo caráter do próprio projeto, que é inter e transdisciplinar. Eles percebem que precisam de tudo para conhecer a realidade, e, também, nós fazemos uma relação porque aqui fala na relação teórico-prática. A relação teórico-prática é feita no interior das disciplinas. De que forma? Sempre nós estamos trazendo exemplos da realidade educacional, os alunos acompanham os fatos que vão acontecendo em educação... não tem momento X. Em qualquer momento a gente alia o conteúdo àquele contexto social econômico e educacional. E... veja bem... os estágios propiciam muito isso e eles têm atividades complementares. Essas atividades complementares que tem em toda universidade... mas aqui, a gente direciona muito para aquilo que vai de fato enriquecer o currículo. Não é uma coisa para cumprir as horas. Não! O que é importante, o que não é... há uma discussão, há troca de informações dentro da sala. Então, na medida do possível, a gente vai trabalhando essa relação, essa articulação teoria-prática, sabe? ... é um fato novo que ocorre. Às vezes alguns já lecionam, tem um texto e eles trazem algo da realidade... a gente aprofunda com outros dados. E, porque os professores aqui, eles já trabalham muito tempo, tem experiências em outros locais. Então, não fica só no texto teórico. A teoria ilumina a tudo aquilo, mas nós vamos um pouco além. E eu acredito que há, embora não se fale “isso é teoria, isso é prática”, não há essa cisão. É um trabalho que se faz no dia-a-dia.

P – E sua prática curricular favorece análises amplas, diversas do tema proposto? De que maneira?

PUC8 – Para complementações, sempre há. Porque a gente não fica... o texto é sempre um pretexto. E tem muitas perguntas que os alunos fazem ao discutirem um texto – que não tem resposta naquele texto só, e que você sente que ele precisa de mais coisas. Então sempre a gente está ampliando e há um estímulo a continuidade

dos estudos também. Às vezes um aluno descobre um livro que ele acha interessante “professora eu estava lendo esse livro, eu achei interessante isto, aquilo”, dá outros livros é... o trabalho não é muito fechado. A própria natureza dele, a gente vai ampliando conforme vê as necessidades do aluno. Ou as necessidades da gente, porque às vezes um texto não contempla tudo. Aí você aconselha: usa como atividade complementar esse livro. Faz a relação... Às vezes é um filme que reforça alguma coisa, sabe? E usamos muito o que os outros professores trabalham também. Não é que há uma troca assim... agora é hora da troca. Não é isso! Isso aí faz parte da nossa rotina. É uma cultura já instalada. Eles trazem... “ah, isso aqui! A professora tal falou isto”. A gente aproveita... aproveita para aprofundar aquele assunto que está dando. E os nossos alunos são muito críticos. Eles me falaram outro dia: “professora, a gente teria que ter coisas mais históricas no começo do curso e outras mais críticas posteriormente para poder ter até mais argumentos, porque a gente ia aproveitar mais”. Quer dizer, eles... ao mesmo tempo em que estão recebendo o curso, eles estão fazendo uma análise do curso, estão refletindo sobre aquilo...

P – Há possibilidade de flexibilização da proposta curricular (conteúdos, metodologias, avaliação) do curso de Pedagogia?

PUC8 – Olha... a nossa proposta não é fechada... nada aqui na PUC é fechado. Você tem que ter uns planos de trabalho sempre. Você respeita a proposta pedagógica. Isso não está fechado... os planos não estão, é só existência. Você tem as ementas. Mas você trabalha fiel àquela ementa, àqueles princípios, àqueles objetivos maiores... os princípios, eu diria. Mas você tem liberdade de fazer um plano de acordo com aquilo que você acha que é necessário. Eu já peguei ementas com planos que eu mudei totalmente o conteúdo, porque eu achei que eu tinha condição de propor um outro conteúdo que estava mais de acordo com a ementa e estava de acordo com os meus princípios. E você também muda no decorrer. Por exemplo, eu tive numa sala em que eu fiquei sabendo, por acaso, que tinha grupos que não respeitavam as opiniões dos outros. Isso eu não notei na minha aula, mas houve uma queixa dos alunos. Aí, hoje mesmo, eu enfatizei um texto de relações humanas. Você percebe? Então, você usa... você tem que estar atento o tempo todo, para você não burocratizar o seu trabalho, seguir aquela estrada direitinho, você vai usando coisas que te ajudam, pegando informações que vão auxiliar na... mudando coisas quando necessário... sempre dentro do projeto, porque o projeto é bem amplo. Eu

considero bom o projeto daqui, sabe? Tem falhas... a gente acumula muita coisa no final do curso... tem outras coisinhas assim. Mas os princípios são muito bons.

P – Na sua prática curricular, os estudantes são partícipes da atividade proposta? Como se dá essa participação?

PUC8 – Ah, o tempo todo. Porque se eles não participarem você não tem a realização de proposta nenhuma. Não adianta você falar que ensinou se ninguém aprendeu nada. E eu tenho uma certa exigência desse tipo: eles sempre têm que apresentar meia página... isso fica à vontade do aluno. Cada texto, eles, na aula seguinte, após lerem o texto, apresentam os objetivos e as ideias mais significativas para grupo. A gente discute e eu não recebo isso no início, porque eles têm o direito de colocar outras coisas, de tirar outras coisas. Eu recebo no final, porque o meu trabalho, a minha intenção não é cobrar se eles leram, é se eles entenderam. E eles fazem isso com a maior tranquilidade. E, às vezes, eles não entregam no dia porque tiveram um problema x que ninguém... é uma que tem criança, é uma que ficou doente, isso ou aquilo e eu não pude fazer... aí eles vão conversar comigo, explicam... e eu nem sei, porque eu tenho um controle, mas eu não sei se ele entregou ou não. Não fico preocupada com isso, entendeu? Mas eles ficam e eles me entregam todos. Depois eu atribuo uma pequena nota aí. Mas não é a nota que eu enfatizo. Eu enfatizo é ter a certeza de que eles leram e de que pelo menos os objetivos do texto eles compreenderam. Porque senão não leva a lugar nenhum.

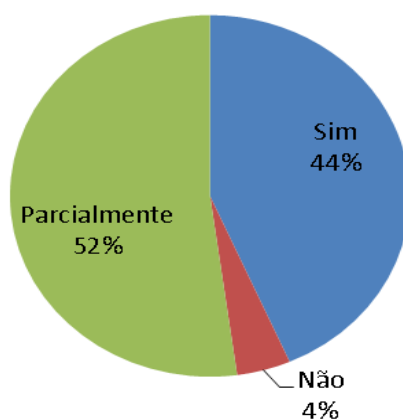
P – Para você, os professores e estudantes do curso de Pedagogia, ao interagirem em sala de aula, alteram o currículo proposto? De que maneira?

PUC8 – Eu diria para você que eles não alteram e sempre alteram. Eles enriquecem. Porque as pessoas são diferentes, as relações ocorrem ali com tranquilidade, mas você tem as diferenças individuais. Às vezes eu dou a mesma unidade temática. Uma classe é de um jeito, a outra é de outro jeito, embora os conteúdos básicos sejam os mesmos. Porque depende da compreensão, da dinâmica da discussão... você percebe? Então, eu não diria que eles alteram para o mal... eles enriquecem o currículo. Há mudanças enriquecedoras. Eu acredito nesse sentido.

P - Como você caracteriza os egressos do curso de Pedagogia?

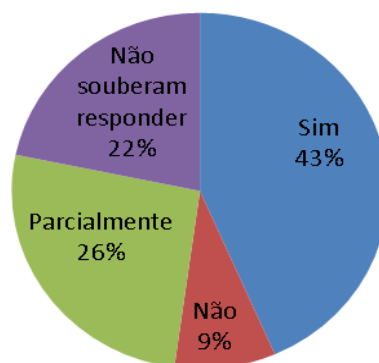
PUC8 – Olha, os nossos alunos... se você pensar em mercado de trabalho, eles são disputados desde o segundo ano, o que é um problema para nós, porque a pessoa quando começa a trabalhar, aí você tem que contar com isso também para se organizar, para eles se organizarem. Mas ficamos muito felizes. Eles têm... e agora na minha pesquisa de egressos, eu já tenho alguns questionários que já voltaram... eles são felizes e eles se sentem seguros, sabe? Eles gostam do curso. Valorizam mais o curso até do que quando estavam aqui dentro... alguns falam isso. Eu fico muito feliz quando eu leio essas respostas deles e, como professora, eu acho que eles saem bons professores, sabe? Eles saem bem preparados. Como seres humanos, eu acho que eles crescem muito, porque a gente trabalha com afetividade com eles, também. Agora, para certos cargos, eles são capazes de adquirir uma competência mesmo que não façam o curso, porque eles são críticos... a gente trabalha isso durante o curso... às vezes trabalha até demais. Porque às vezes eles falam coisas que os professores não querem ouvir. Mas é isso. É o trabalho da gente. Você vê o resultado.... Eu nunca tive críticas assim que eu não quisesse ouvir. E eles não fazem críticas pejorativas... são sempre construtivas. É uma coisa que eu observo o tempo todo e, agora, mais ainda depois com esse projeto. Questionam, saem questionadores. Não saem revoltados, não saem colonizados. Politicamente eles sabem que podem optar. Sabem, aqui não tem um partido maravilhoso, outro, porcaria. Eles saem assim, conhecendo os espaços de formação do pedagogo. E alguns, às vezes, embora bem preparados para ser professores, vão trabalhar com recursos humanos. Mas eles adquirem uma competência por causa da base que eles têm aqui. E mesmo na gestão... eu acredito que os nossos alunos consigam suprir muitas... porque a gente dá o alicerce. Só que não dá tudo que deveria porque não dá tempo. Mas eles sentem essa realidade... Sabe, o aluno sente a necessidade de se complementar. Eu acho que isso é fundamental, pois o aluno diz: "formei, então estou pronto!"... Não é bem assim. Em nenhuma profissão se sai pronto da universidade.

APÊNDICE C – QUESTÕES PROPOSTAS AOS ESTUDANTES DA UCSAL

1ª QUESTÃO: Por que você escolheu fazer o curso de Pedagogia?**2ª QUESTÃO: A matriz curricular do curso tem contribuído para o alcance dos seus objetivos iniciais?****2ª QUESTÃO**

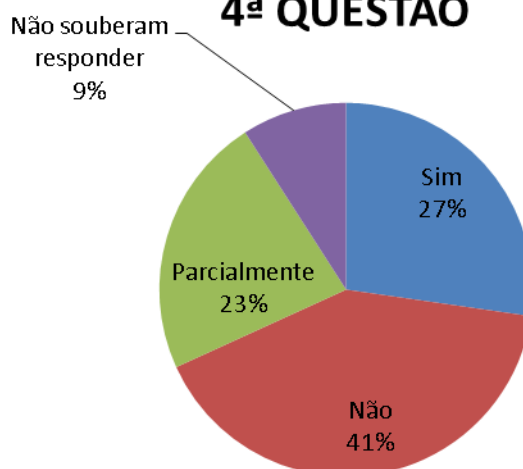
3ª QUESTÃO: Os conteúdos teóricos-metodológicos (disciplinas), Estágios Supervisionados, Atividades Complementares, têm proporcionado a devida articulação entre teoria e prática?

3ª QUESTÃO

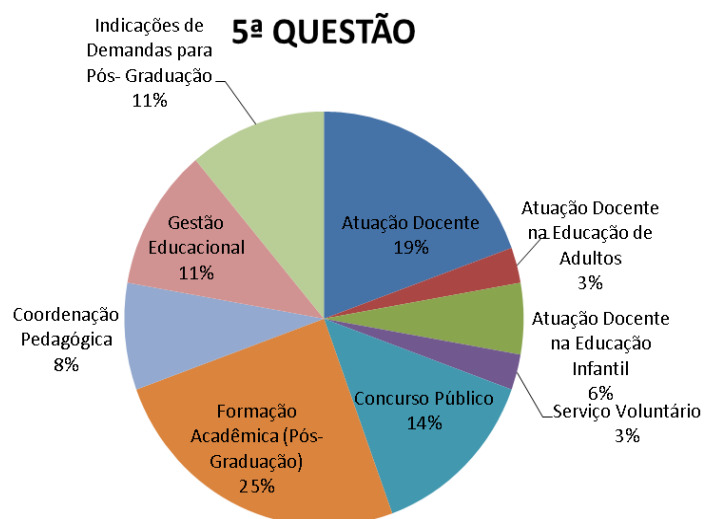


4ª QUESTÃO: O curso de Pedagogia tem proporcionado experiências de pesquisa e extensão, vinculadas ao ensino?

4ª QUESTÃO



5ª QUESTÃO: Ao concluir o Curso de Pedagogia, quais são as suas perspectivas de atuação?



APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DOCENTE UCSAL

1ª QUESTÃO: A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais ser Pedagogo é...

RESPOSTAS	✓ Profissional da Docência.
	✓ Exercício da Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais.
	✓ Gestão Educacional.

2ª QUESTÃO: Reformular o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia significa propor que tipo de mudanças?

RESPOSTAS	✓ Ampliações do debate sobre formação docente, teórico-prática.	
	✓ Articulação entre a formação e o contexto escolar.	
	✓ Consideração do perfil dos estudantes.	
	✓ Atendimento das demandas sociais no mundo do trabalho.	
	✓ Revisão das concepções de: escola, sujeitos, conhecimentos, currículo,	
	✓ práticas sociais a serem ensinadas, práticas docentes e investigação.	
	✓ Incorporação da formação para educação inclusiva, EAD, Educação	
	✓ ambiental, interdisciplinaridade, e projetos sociais.	
	✓ Investimento em pesquisa e extensão.	
	✓ Promoção da participação coletiva.	
	✓ Atendimento a legislação.	
	✓ Revisão dos componentes curriculares para evitar sobreposição e	
	✓ fragmentação.	
	✓ Incorporação de conteúdos referentes as relações étnicos raciais e	
	✓ indígenas e diversidade de outras naturezas.	

3ª QUESTÃO: Quando você planeja a sua disciplina que variável considera?

RESPOSTAS	✓ Conhecimentos prévios, história e experiências do aluno e sua inserção na área.
	✓ Compromisso social, político, ético e cultural.
	✓ Interação teoria e prática.
	✓ Contexto sócio profissional.
	✓ Perfil do egresso.
	✓ Projeto pedagógico do curso.
	✓ Recursos disponíveis.
	✓ Reflexão por parte do aluno.

4ª QUESTÃO: Qual a relação entre o perfil do egresso do curso de Pedagogia e a metodologia de ensino que você utiliza?

RESPOSTAS	✓ Importância do trabalho coletivo.
	✓ Consideração do público a ser beneficiado.
	✓ Consideração das definições da política pública.
	✓ Relação teoria e prática.
	✓ Formação para a cidadania e valores éticos.
	✓ Construção e reconstrução do conhecimento.
	✓ Ênfase no aprender a aprender.
	✓ Diálogo com outras áreas de conhecimento.
	✓ Metodologias participativas.

5ª QUESTÃO: Que relação você estabelece entre a avaliação dos alunos na sua disciplina e as competências e habilidades previstas para o curso?

RESPOSTAS	✓ Metodologias ativas de avaliação.
	✓ Consideração das expectativas do exercício da profissão.
	✓ Conceitos, procedimentos e atitudes.
	✓ Análise de situações-problemas para conhecimentos teóricos em situações práticas.
	✓ Avaliação das habilidades e competências.
	✓ Mecanismo de acompanhamento da aprendizagem.

6ª QUESTÃO: Como articular o ensino, a pesquisa e a extensão a partir da sua disciplina?

RESPOSTAS	✓ Uso de estratégia ensino com pesquisa.
	✓ Sistematização teoria e prática.
	✓ Criação de projetos de pesquisa.
	✓ Articulação entre ensino, pesquisa e extensão.
	✓ Formação de professores para rede municipais.
	✓ Oferta de cursos de extensão e pós-graduação Lato-Sensu.
	✓ Realização de seminários para apresentação de experiências.

ANEXOS

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DA UCSAL

CURSO DE PEDAGOGIA	
ESTRUTURA CURRICULAR	
1º Semestre	
Componentes Curriculares/Disciplinas	Total
EFG – Iniciação à Vida Universitária	60
EFB - História Política da Educação no Brasil	60
Filosofia da Educação	60
Estudos Sócio Antropológicos e Educação	60
Introdução à Pedagogia e à Docência	60
Práticas Sociais de Leitura e Escrita I	60
Total do Semestre	360
2º Semestre	
Componentes Curriculares/Disciplinas	Total
EFG – Iniciação ao Pensar	60
EFB- Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	60
História da Educação	60
Linguagem e Educação	60
Neurociências e Aprendizagem	60
Práticas Sociais de Leitura e Escrita II	60
Projetos Integradores I	60
Total do Semestre	420
3º Semestre	
Componentes Curriculares/Disciplinas	Total
EFG – Teologia e Humanismo	60
EFB- Didática	60
Organização e Políticas da Educação Básica	60
Processos de ensino-aprendizagem	60
Educação da Infância: formação pessoal e social	60

Planejamento Educacional e da Prática Docente	60
Projetos Integradores II	60
Total do Semestre	420
4º Semestre	
Componentes Curriculares/Disciplinas	Total
EFG – Cultura e Sociedade	60
EFB- Educação em Direitos Humanos	60
Contextos de Alfabetização	60
Conhecimento de Mundo na Educação Infantil	60
Pesquisa e Prática Pedagógica I	60
Educação e Tecnologias Contemporâneas	60
Metodologia do Ensino da Arte	60
Total do Semestre	420
5º Semestre	
Componentes Curriculares/Disciplinas	Total
EFG – Educação Socioambiental	30
EFB- Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	60
Metodologia do Ensino da Alfabetização	60
Currículo	60
Educação e Literatura Infanto-Juvenil	60
Educação Matemática	30
Pesquisa e Prática Pedagógica II	60
Subtotal	360
Estágio Supervisionado em Educação Infantil	90
Total do Semestre	450
6º Semestre	
Componentes Curriculares/Disciplinas	Total
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	60
Metodologia do Ensino da Matemática	60
Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza	60
Metodologia do Ensino de História	60

Metodologia do Ensino da Geografia	60
Metodologia do Ensino da Educação Física e Recreação	60
Subtotal	360
Estágio Supervisionado em Alfabetização	90
Total do Semestre	450
7º Semestre	
Componentes Curriculares/Disciplinas	Total
Avaliação Educacional e da Aprendizagem	60
Pesquisa e Prática Pedagógica III	60
Educação de Jovens e Adultos	60
Processos Inclusivos e Diversidade	60
Gestão Educacional e Escolar	60
Optativa I	60
Subtotal	360
Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	90
Total do Semestre	450
8º Semestre	
Componentes Curriculares/Disciplinas	Total
Educação e Trabalho	60
Trabalho de Conclusão de Curso	60
Optativa II	60
Subtotal	180
Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	90
Total do Semestre	270
RESUMO	
	Total
Componentes Curriculares/Disciplinas	2.480
Prática como Componente Curricular	400
Estágio Supervisionado	360
Atividades Complementares	100
TOTAL GERAL DO CURSO	3.340

ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DA PUC-SP

CURSO DE PEDAGOGIA	
ESTRUTURA CURRICULAR	
1º Período	
Componentes Curriculares/Unidades Temáticas	Total
Introdução ao Pensamento Teológico I	40
Educação Pública no Brasil: contexto e contradições	40
Educação e Subjetividade	40
Educação Inclusiva	40
Fundamentos da Educação: desafios da escola brasileira	40
Fundamentos da Educação: concepções teóricas da educação	40
Política Educacional: principais marcos	40
Fundamentos da Didática:	40
Produção e Compreensão Textual em Língua Portuguesa	40
Fundamentos Básicos da Pesquisa Científica	40
Total do Semestre	400
2º Período	
Componentes Curriculares/Unidades Temáticas	Total
Introdução ao Pensamento Teológico II	40
Fundamentos de Práticas Educativas em Língua Portuguesa	40
Educação como Práxis Político-Pedagógica	80
Novas Tecnologias da Educação: diferentes espaços pedagógicos	40
Principais Concepções e Aspectos da Gestão Escolar	80
Formas de Organização das Práticas Pedagógicas	80
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais: introdução ao aprendizado	40
Total do Semestre	400
3º Período	
Componentes Curriculares/Unidades Temáticas	Total
Concepções e Orientações Didáticas da Educação Infantil	80
Alfabetização e Letramento	80

Diferentes Concepções da Infância: histórico e influência de vários educadores na ação docente	80
Políticas Educacionais na Educação Infantil	40
Diferentes Linguagens para a Infância	40
Fundamentos BIO-Psico-Sociais: o desenvolvimento e a aprendizagem na Educação infantil	80
Total do Semestre	400
4º Período	
Componentes Curriculares/Unidades Temáticas	Total
Gestão Escolar nos Espaços da Educação Infantil: parcerias com a família e a comunidade	80
Metodologias do Ensino da Alfabetização	80
O Ludo Educador: o brincar, a brincadeira, jogos, brinquedos e artes	80
O Cuidar e o Educar: propostas e desafios	80
A prática de Ensino na Educação Infantil	40
Estágios Supervisionados na Educação Infantil	40
Vivências Educadoras	60
Total do Semestre	460
5º Período	
Componentes Curriculares/Unidades Temáticas	Total
Diferentes Contextos e Tendências das Reformas Educacionais e suas Consequências na Organização Escolar	80
Metodologia Específica: Matemática	40
Matemática orientações didáticas	40
Fundamentos Pedagógicos da Aprendizagem: concepções e teorias	80
As Novas Tecnologias da Educação: comunidades de aprendizagem	80
Alfabetização nos Anos Iniciais: conteúdos, referências curriculares e tratamento didático	80
Vivências Educadoras	60
Total do Semestre	460
6º Período	
Componentes Curriculares/Unidades Temáticas	Total
Currículo: novos desafios	80

Metodologias Específicas: espaço, tempo e cultura - História	40
Metodologias Específicas: espaço, tempo e cultura - Geografia	40
A Pesquisa Educacional no Ensino Fundamental	40
A Educação das Relações étnicos-Raciais	40
Metodologias Específicas: Arte, Movimento e Educação	40
Metodologias Específicas: Natureza, Ciências, Meio Ambiente e Saúde	40
A Prática de Ensino nos Anos Iniciais	40
Estágios. Supervisionados nos Anos Iniciais	40
Vivências Educadoras	60
Total do Semestre	460
7º Período	
Componentes Curriculares/Unidades Temáticas	Total
Introdução ao Pensamento Teológico III	40
Planejamento de Projetos e de Planilhas: nas unidades e sistemas	40
As Diretrizes Curriculares, os PCNs e os Projetos Alternativos no Ensino Fundamental	40
Avaliação do Ensino-Aprendizagem	40
Avaliação Institucional: desafios e Intervenções	40
Avaliação Docente e Discente	40
Autonomia da Escola: a Construção do Projeto Político Pedagógico no Contexto das Políticas Públicas de Educação	40
Gestão Democrática: construção de espaços coletivos	40
Políticas Públicas de Avaliação: concepções e práticas	40
Trabalho de Conclusão de Curso	40
Total do Semestre	400
8º Período	
Componentes Curriculares/Unidades Temáticas	Total
Projeto Político Pedagógico: concepções e fundamentos legais	80
Gestão em Diferentes Ambientes de Aprendizagem	80
Prática de Ensino nas Diferentes Modalidades de Gestão	40
Estágios Supervisionados nas Diferentes Modalidades de Gestão	40
Escola: diferentes espaços e serviços de apoio pedagógico	40

Currículo e Cultura	40
Eletiva	40
Trabalho de Conclusão de Curso	40
Total do Semestre	400
RESUMO	
	Total
Componentes Curriculares/Unidades Temáticas	2.800
Estágio Supervisionado	300
Atividades Complementares	100
TOTAL GERAL DO CURSO	3.200

ANEXO C – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, LICENCIATURA (2006)¹⁶

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

O **Presidente do Conselho Nacional de Educação**, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui 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 dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

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

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos.

¹⁶ Cf. Portal Mec. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.

cos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

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

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

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

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompa-

nhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensinoaprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibili-

dades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

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

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 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;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica

que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

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

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

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Edu-

cação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

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

§ 1^o Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2^o Os cursos de pós-graduação indicados no § 1^o deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei n^o 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE n^o 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO D – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR (LICENCIATURA, FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, SEGUNDA LICENCIATURA) E FORMAÇÃO CONTINUADA (2015)¹⁷

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 (*) ()**

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, observados os preceitos dos artigos 61 até 67 e do artigo 87 da Lei nº 9.394, de 1996, que dispõem sobre a formação de profissionais do magistério, e considerando o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, CNE/CP nº 3, de 15 de junho de 2012, e as Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e CNE/CEB nº 2, de 25 de fevereiro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado no Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015, e

CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em

¹⁷ Cf. Portal Mec. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>

especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

CONSIDERANDO que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica;

CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e

estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

CONSIDERANDO o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado,

Resolve:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos 3 programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos

de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pe-

pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui

processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério

da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:

I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Parágrafo único. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE COMUM NACIONAL

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educati-

vas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente

que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições

Art. 6º A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes.

CAPÍTULO III

DO(A) EGRESSO(A) DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;

III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica

Parágrafo único. O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;

II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdiscipli-

nar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino aprendizagem;

III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;

IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;

V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas;

VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas;

IX - sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento.

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujei-

tos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;

IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;

VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;

XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.

Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;

II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

CAPÍTULO IV

DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

I - cursos de graduação de licenciatura;

II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

III - cursos de segunda licenciatura.

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução.

§ 2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;

II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional.

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:

I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;

II - efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura;

III - coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados;

V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;

VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;

VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;

VIII - atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdiscipli-

nares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;

c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;

e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;

f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;

h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;

i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo;

d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;

b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;

d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM

NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socio-

educativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução.

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;

II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos in-

cisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição;

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socio-educativas.

§ 3º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 4º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 5º A oferta dos cursos de formação pedagógica para graduados poderá ser realizada por instituições de educação superior, preferencialmente universidades, que ofertem curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória realizada pelo Ministério da Educação e seus órgãos na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 6º A oferta de cursos de formação pedagógica para graduados deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 7º No prazo máximo de 5 (cinco) anos, o Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, procederá à avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados, definindo prazo para sua extinção em cada estado da federação.

Art. 15. Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;

II - quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

§ 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 3º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socio-educativas.

§ 4º Os cursos descritos no caput poderão ser ofertados a portadores de diplomas de cursos de graduação em licenciatura, independentemente da área de formação.

§ 5º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 7º Os portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 100 (cem) horas.

§ 8º A oferta dos cursos de segunda licenciatura poderá ser realizada por instituição de educação superior que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 9º A oferta de cursos de segunda licenciatura deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 10. Os cursos de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública, coordenados pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizados por instituições públicas e comunitárias de educação superior, obedecerão às diretrizes operacionais estabelecidas na presente Resolução.

CAPÍTULO VI

DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articula-

dos às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

§ 2º A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.

CAPÍTULO VII

DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E SUA VALORIZAÇÃO

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica.

§ 1º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, como definido no artigo 3º, § 4º, desta Resolução;

§ 2º No quadro dos profissionais do magistério da instituição de educação básica deve constar quem são esses profissionais, bem como a clara explicitação de sua titulação, atividades e regime de trabalho.

§ 2º No quadro dos profissionais do magistério da instituição de educação básica deve constar quem são esses profissionais, bem como a clara explicitação de sua titulação, atividades e regime de trabalho.

§ 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:

- I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;
- II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;
- III - orientação e acompanhamento de estudantes;
- IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;
- V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;
- VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;
- VII - atividades de desenvolvimento profissional;

VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.

Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se:

I - acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;

II - fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação;

III - diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação lato sensu, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;

IV - revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso;

V - manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade;

VI - elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação;

VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Art. 20. Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério público devem se pautar nos preceitos da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que es-

tabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação, em consonância com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Parágrafo único. As fontes de recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério público são aquelas descritas no artigo 212 da Constituição Federal e no artigo 60 do seu Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, além de recursos provenientes de outras fontes vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Art. 21. Sobre as formas de organização e gestão da educação básica, incluindo as orientações curriculares, os entes federados e respectivos sistemas de ensino, redes e instituições educativas deverão garantir adequada relação numérica professor/educando, levando em consideração as características dos educandos, do espaço físico, das etapas e modalidades da educação e do projeto pedagógico e curricular.

CAPÍTULO VIII

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação.

Parágrafo único. Os pedidos de autorização para funcionamento de curso em andamento serão restituídos aos proponentes para que sejam feitas as adequações necessárias.

Art. 23. Os processos de avaliação dos cursos de licenciatura serão realizados pelo órgão próprio do sistema e acompanhados por comissões próprias de cada área.

Art. 24. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas interdisciplinares, serão objeto de regulamentação suplementar.

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.

GILBERTO GONÇALVES GARCIA