



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA ESPECIALIZAÇÃO
LATO-SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA: REFLEXÕES SOBRE A
ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

**por
Carline Schröder Arend**

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
MARIA: REFLEXÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO TEORIA E
PRÁTICA**

por

Carline Schröder Arend

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância Especialização
Lato-Sensu em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientadora: Prof^a Dra. Taciana Camera Segat

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância Especialização *Lato-Sensu* em Gestão
Educativa**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Trabalho de Monografia

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
MARIA: REFLEXÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO TEORIA E
PRÁTICA**

elaborada por
Carline Schröder Arend

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

Comissão Examinadora

**Taciana Camera Segat – Dra. - UFSM
(Presidente/Orientadora)**

Myrian Cunha Krum – Ms. - UFSM

Leocadio José Correia Ribas Lameira – Dr. - UFSM

Santa Maria, 22 de dezembro de 2010

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente ao meu pai e à minha mãe, que apesar de estarem longe, estão muito mais próximos do que qualquer outra pessoa que esteja ao meu lado. Muito obrigada pelo apoio, pela força, incentivo, por me emprestarem seus ouvidos para minhas lamentações e minhas vibrações.

Agradeço à Taciana pelos momentos de trocas de conhecimentos e experiências, pela amizade, pela compreensão, dedicação e disposição nas orientações, muito obrigada.

Agradeço à banca por realizar a leitura e apontamentos deste trabalho.

Agradeço a todos os professores com os quais tive aula, mesmo que à distância, e com os que mantive contato presencial, muito obrigada pelos conhecimentos divididos.

Agradeço aos meus amigos que se fizeram presentes ao longo dessa jornada que se completa, em especial, ao Valmir, por sempre estar disposto a auxiliar.

Muito obrigada a todos.

Em tudo que é contínuo e divisível pode-se tirar uma parte maior, menor ou igual, e isso tanto em termos da própria coisa, quanto em relação a nós; e o igual é um meio-termo entre o excesso e a falta. [...] um mestre em qualquer arte evita o excesso e a falta, buscando e preferindo o meio-termo. (Aristóteles).

RESUMO

Trabalho de Monografia
Curso de Pós-Graduação a Distância Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Centro de Educação
Universidade Federal de Santa Maria

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: REFLEXÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

AUTORA: CARLINE SCHRÖDER AREND
ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Taciana Camera Segat
Santa Maria, 22 de dezembro de 2010

RESUMO

Este estudo volta-se à reflexão acerca do dilema educacional entre teoria e prática, dentro do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa teve como objetivo compreender e perceber a tentativa de superação da dicotomia entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos, por meio da análise das matrizes curriculares dos anos de 1984, 2004 e 2007, apresentando reflexões, conceitos e compreensões a respeito destes temas e as relações estabelecidas entre os mesmos, buscando compreender quais os pilares que sustentam tal dicotomia, perpassando assim, pela importância da gestão no Curso de Pedagogia. Apresenta-se um breve retomado histórico do Curso de Pedagogia, perpassando a sua criação, seu desenvolvimento e sua implementação na Universidade Federal de Santa Maria. A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, ancorada nos pressupostos teóricos e metodológicos de Chizzotti (2006) e, principalmente, Lüdke e André (1986), utilizando da análise documental como instrumento de coleta de dados empíricos. E, por fim, apresentam-se as conclusões a que se chegou com o desenvolvimento desta pesquisa.

Palavras-chave: Teoria e prática; Formação do pedagogo; Curso de Pedagogia/UFSM.

ABSTRACT

Work Monograph
Specialization Course in Distance Education Management
Education Center
Federal University of Santa Maria

POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT OF COURSE PEDAGOGY OF THE UNIVERSITY OF SANTA MARIA: REFLECTIONS ON THE RELATIONSHIP THEORY AND PRACTICE

AUTHOR: CARLINE SCHRÖDER AREND

ADVISER: Profa. Dr. Taciana Camera Segat
Santa Maria, December 22, 2010

This study turns to reflection on the dilemma between educational theory and practice within the School of Education, Federal University of Santa Maria. The research aimed to understand and realize the attempt to overcome the dichotomy between the theoretical and practical knowledge through the analysis of curriculum matrices for 1984, 2004 and 2007, with reflections, concepts and understandings about these issues and the relations established between them, trying to understand what the pillars supporting this dichotomy, crossing thus the importance of management in the Pedagogy Course. It presents a brief historical resume of the Education Course traversing its creation, its development and implementation at the Federal University of Santa Maria. The methodological approach is qualitative research, grounded in theoretical and methodological assumptions of Chizzotti (2006) and especially Lüdke and Andrew (1986), using documentary analysis as a tool for empirical data collection. Finally, we present the conclusions reached with this research.

Keywords: Theory and practice, Teacher training; Pedagogy Course / UFSM.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
CAPÍTULO 1 O CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES AO LONGO DE SUA HISTÓRIA	13
1.1 Breve histórico sobre a criação do Curso de Pedagogia: do contexto nacional para o local	13
1.2 O Curso de Pedagogia	18
CAPÍTULO 2 GESTÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA: IMPLICAÇÕES NA RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	22
2.1 Implicações da gestão no curso de Pedagogia.....	27
CAPÍTULO 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	32
3.1 O que é pesquisa e a pesquisa qualitativa.....	32
3.2 Objeto de Estudo e Pesquisa Documental	34
3.3 Delimitando as Categorias de Análise.....	35
CAPÍTULO 4 MATRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFSM EM FOCO	36
4.1 Valorização da Pesquisa	36
4.2 Componentes curriculares	40
4.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS	54

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tomando como base a crise dos referenciais que embasam a educação atualmente, e considerando as várias publicações teórico-filosóficas voltadas para a discussão da formação docente e sobre a realidade enfrentada pelos professores e, principalmente, a relação estabelecida entre teoria e prática, tanto nas escolas como nas universidades, a presente pesquisa buscou investigar a relação estabelecida entre os conhecimentos teóricos e os práticos ao longo da formação inicial dos professores-pedagogos, através da análise das matrizes curriculares que entraram em vigor nos anos de 1984, 2004 e 2007 do Curso de Pedagogia diurno da Universidade Federal de Santa Maria (Curso de Pedagogia/UFSM).

A pesquisa, em muitos momentos, toma rumos os quais inicialmente não haviam sido pensados ou até mesmo imaginados. Num primeiro momento, o objetivo de investigar o papel dos gestores frente à tentativa de superação da dicotomia existente entre os conhecimentos teóricos e os práticos se daria através da análise das falas dos coordenadores do Curso de Pedagogia/UFSM que estiveram frente à coordenação do Curso em diferentes épocas. Dicotomia esta que foi percebida ao longo da nossa formação no Curso de Pedagogia, no qual ingressando no 2º semestre de 2004 e, colando grau no final do 1º semestre de 2008.

Porém, no transcorrer da pesquisa, percebemos a necessidade de buscar, na história do Curso de Pedagogia no Brasil, desde seu desenvolvimento e criação, na década de 30, até a sua criação na Universidade Federal de Santa Maria, a partir da metade da década de 60, a forma como era abordada a relação entre teoria e prática na sua proposta pedagógica.

Sendo assim, a apreciação e a compreensão das matrizes curriculares (dos anos de 1984, 2004 e 2007) do Curso de Pedagogia/UFSM emergiu a partir da constatação da importância e riqueza que tais documentos trazem consigo. Desse modo, compreendemos que as matrizes curriculares resultam do processo e do trabalho coletivo e cooperativo desenvolvido ao longo das diferentes gestões¹ do Curso. Tais documentos são entendidos

¹ Por gestão, compreendo ser o processo de produção tanto do pedagógico quanto do organizacional, e é a gestão que leva a se obter o que poderíamos chamar de produto de uma escola ou de um curso, ou seja, o aluno educado, informado.

como orientadores, possibilitadores e norteadores dos caminhos que o curso vem percorrendo ao longo dos anos de formação de seus alunos.

Nesse sentido, cabe esclarecer que temos consciência de que o presente trabalho apresenta-se, de certa maneira, inconcluso, pois, pensamos que a próxima etapa seria dialogar com os coordenadores dessas diferentes gestões do Curso de Pedagogia/UFSM, os quais participaram da elaboração dos Projetos Político Pedagógicos que analisamos ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Esse diálogo com os coordenadores se torna importante devido ao fato de que a pesquisa documental não dá conta de todos os momentos de elaboração dos Projetos Político Pedagógicos e, conseqüentemente, das matrizes curriculares, deixando o trabalho carente da compreensão mais individual dos professores e dos gestores que participaram ativamente do processo de reestruturação. Pensamos que, o dialogar com os gestores possibilitaria compreender o que eles, enquanto gestores, poderiam esclarecer por meio de suas vivências: as suas concepções e entendimentos desse processo de criação de projeto político pedagógico, a reformulação de matrizes curriculares, bem como as estratégias utilizadas para superar a dicotomia entre teoria e prática.

Desse modo, a reflexão sobre as mudanças ocorridas na legislação que regulamenta os cursos de formação de professores e, especificamente, as que se referem aos cursos de Pedagogia desde sua criação até a atualidade, é de grande valia pelo fato de possibilitar uma visão ampliada do processo que permite que o distanciamento entre a teoria e a prática ainda se manifeste.

A pesquisa tem como principais objetivos refletir acerca do distanciamento entre teoria e prática e compreender que elementos existentes no Curso de Pedagogia diurno da Universidade Federal de Santa Maria servem de base para a sustentação desse distanciamento ao longo dos anos e das diversas reformulações curriculares, buscando nas matrizes curriculares de 1984, 2004 e 2007 identificar e compreender os momentos em que houve tentativa de superação dessa dicotomia, bem como, se essa superação se manifestou de maneira crescente ao longo das reformulações curriculares ocorridas dentro do Curso de Pedagogia/UFSM.

Convém esclarecer que não há nenhuma intenção e pretensão de apresentar uma mera especulação teórica a respeito da temática, bem como de supervalorizar a teoria, pois dessa forma, recairia em uma elaboração ideal de escola, de alunos, de aprendizagem, ou então, menosprezaria ou valorizaria demasiadamente a prática, pois, reincidiria em um mero pragmatismo. Busca-se instigar reflexões acerca deste assunto, que toma força e se manifesta, de maneira significativa, em diferentes produções intelectuais, livros e palestras, visualizando

ampliar os horizontes para compreender e, assim, pensar em uma possível articulação entre teoria e prática.

A temática escolhida para a discussão se justifica pelas nossas vivências e conflitos ocasionados ao longo da formação no Curso de Pedagogia/UFSM, os quais foram gerados no transcorrer das disciplinas, principalmente no que concernem as questões voltadas à relação teoria e prática, considerando, por hipótese, que um dos problemas dessa falta de articulação entre o conhecimento teórico e o prático seja ocasionado pela fragmentação das matrizes curriculares (1984, 2004 e 2007) do Curso. Tomando a matriz curricular de 2004, percebemos que disciplinas de Fundamentos da Educação, como Sociologia, Filosofia e Psicologia da Educação, foram ministradas nos primeiros semestres do curso sem que houvesse o estabelecimento de relações entre o conhecimento teórico com a prática educativa, com exceção de uma disciplina denominada de PED (Práticas Educativas), a qual buscava estabelecer essa aproximação da teoria com a prática pedagógica.

Já as disciplinas de metodologias e didáticas que envolviam questões referentes ao trabalho pedagógico voltado para as práticas em sala de aula foram ministradas a partir da metade do Curso para o final. Sendo assim, ao chegar ao último semestre do curso e vivenciar a prática de ensino com a atividade de Estágio Supervisionado, foi perceptível quanta falta faziam as disciplinas de Fundamentos da Educação. Delas não recordávamos mais o que havia sido discutido no transcorrer das aulas e dos conteúdos abordados, talvez pelo fato de estar no início do curso e não possuir ainda a percepção e nem compreensão da importância da fundamentação teórica para a prática educativa e que esses dois pólos necessitam dialogar para que se possa realizar um trabalho com maior qualidade nas escolas e salas de aula.

A partir das vivências no Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação, tivemos a oportunidade de desenvolver oficinas didático-pedagógicas ministradas juntamente com professores da rede pública de ensino. Nesse contato com os professores, percebemos que as carências vivenciadas ao longo do curso também se faziam e, ainda se fazem, presentes nas vivências dos professores que atuam nas escolas, os quais expressavam, nas suas falas, as angústias e conflitos vivenciados para “colocar” em prática as teorias apreendidas ao longo da formação inicial e da formação continuada. No transcorrer das oficinas e diálogos com os professores, foi possível ouvir a seguinte expressão: “a teoria na prática é outra”. Outro comentário recorrente foi o de que as especializações e a continuidade de estudos voltados para a temática da educação não contribuem para melhorar as práticas em sala de aula, ou seja, percebemos a dificuldade que há em levar para o cotidiano escolar as teorias apreendidas na formação continuada.

Cabe salientar a compreensão que temos a respeito do Projeto Político Pedagógico, das matrizes curriculares e dos componentes curriculares de um Curso de Graduação. Acreditamos que estes resultam do trabalho coletivo e colaborativo que ocorre entre os gestores do Curso e os professores, e são aqui compreendidos imbricados uns aos outros. Não há matriz curricular sem Projeto Político Pedagógico, e nem ementas dos componentes curriculares e vice-versa, portanto, um se ancora no outro, um depende da existência do outro.

Sabemos que a relação teoria e prática é uma discussão que há muito tempo vem se desenvolvendo, sendo o tema de muitas publicações, reformulações e pareceres que regulamentam a educação. A partir disso, questiona-se o que desencadeia esse distanciamento, o que sustenta, ao longo de tantos anos, essa separação? É a escola uma das responsáveis ou é a universidade? Em qual das extremidades está alocado o problema, na teoria ou na prática, ou em ambos? É o público atendido pelo Curso que ocasiona esse distanciamento? Seria o pouco reconhecimento da profissão perante a sociedade? É a formação que não atende às necessidades da escola e da sociedade? É a reprodução de conhecimentos e teorias já ultrapassadas, considerando que as ementas das disciplinas dificilmente se alteram com o passar dos anos?

Esses são alguns dos questionamentos que nos serviram de apoio para a reflexão e desenvolvimento da pesquisa que apresentamos nesta monografia. Para isto, organizamos estas reflexões através de considerações iniciais, quatro capítulos e considerações finais.

O primeiro capítulo inicia apresentando uma breve retomada histórica do Curso de Pedagogia no Brasil; a implementação do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria. Ainda, são apresentadas reflexões específicas a respeito do Curso de Pedagogia, do público que este atende e da identificação do aluno com o Curso.

No segundo capítulo, são apresentadas reflexões, conceitos e compreensões a respeito dos temas teoria e prática e as relações estabelecidas entre estes dois pólos. Perpassando, assim, pela importância da gestão dos cursos de Pedagogia.

No terceiro capítulo, são delineados os contornos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, apresentando compreensões sobre pesquisa e a abordagem utilizada, expondo as categorias de análise utilizadas e os dados coletados.

Já no quarto capítulo, são apresentadas as reflexões que emergiram ao longo do desenvolvimento da pesquisa e dos dados coletados, e por fim, apresentam-se as considerações finais a que se chegou com o desenvolvimento da mesma.

CAPÍTULO 1

O CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES AO LONGO DE SUA HISTÓRIA

1.1 Breve histórico sobre a criação do Curso de Pedagogia: do contexto nacional para o local

O curso de Pedagogia, no contexto educacional, é compreendido por uma dimensão formativa que possibilitará a capacitação docente. Ao refletirmos sobre Pedagogia, a princípio, somos remetidos a pensar num emaranhado de teorias voltadas para a prática de educar, bem como em ações e métodos voltados para o ensino, ou seja, entendida como teoria e prática da educação. Compartilhamos com Pimenta (2007) as ideias referentes ao papel da Pedagogia, onde a prática educativa seria a reflexão como forma de conhecimento, de transformação, compreensão e construção de possibilidades na prática docente.

A preocupação com a formação dos professores emerge a partir de movimentos que aconteceram ao redor do mundo, especialmente na Europa e, especificamente na França, quando da criação das Escolas Normais para a preparação dos professores, fato este que ocorreu após a Revolução Francesa. No Brasil, a necessidade de instruir a população surge, segundo Saviani (2009), após a independência, através da preparação de professores, perpassando pela criação das Escolas Normais, pela organização dos Institutos de Educação e pela criação e implementação dos Cursos de Pedagogia.

Ao longo das questões debatidas por Saviani (2009) em seu artigo “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, ele aborda a pouca ou nenhuma valorização dos conhecimentos didático-pedagógicos: “Visando a

preparação dos professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica” (SAVIANI, 2009, p.144). Mostrando, assim, que as Escolas Normais, logo que foram criadas, buscavam uma formação voltada para o domínio de conhecimentos específicos da área, preocupadas com o domínio de conhecimentos possíveis de serem transmitidos nas escolas posteriormente, sem dar grande importância para a preparação didático-pedagógica.

Já na década de 30, sob as perspectivas da Escola Nova, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo criaram os Institutos de Educação, nos quais, a pesquisa também se faria presente. Considerando os ideais da Escola Nova, a preparação dos futuros professores se daria através de observação, experimentação e participação nas práticas de ensino; e a partir da criação desses institutos de educação, percebe-se um caráter mais científico comparado ao traduzido pelas Escolas Normais, segundo Saviani, “os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p.146).

A partir do caráter científico dos Institutos de Educação e do ideário da Escola Nova, criaram-se os primeiros cursos de formação de profissionais da educação, sendo, em 1939, criado o primeiro Curso de Pedagogia do Brasil, na Universidade do Distrito Federal (na época, ainda no Rio de Janeiro), ligado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Instituição esta que, segundo Saviani (2009, p.146), foi “considerada referência para as demais escolas de nível superior [...] compondo o modelo que ficou conhecido como ‘esquema 3+1’ adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia”.

A formação desses profissionais se dava através do “esquema 3+1”, isto é, ao longo dos três primeiros anos, os estudos se concentravam nas áreas dos conhecimentos específicos, ou seja, a formação se concentrava em apreender as teorias sobre educação, sendo diplomado o aluno bacharel ou técnico em educação. Já para ser diplomado em licenciatura, o curso possibilitaria mais um ano para o estudo dos conhecimentos da área da didática e da prática de ensino. Nessa perspectiva de formação, percebemos a formação dicotomizada entre os conhecimentos teóricos e práticos, os quais deixam suas marcas na educação atualmente.

Essa forma de ensino, dividindo os conhecimentos específicos, considerados teóricos, dos conhecimentos didáticos ou práticos, acabou por gerar uma dualidade que atualmente é tema de muitas pesquisas. Grabauska (1998) teceu uma crítica a respeito desse modelo formativo no que concerne às questões relacionadas à supervalorização dos conhecimentos

teóricos, dizendo que o domínio de conhecimentos “puros²” por parte dos professores que se formariam nesse modelo faria com que eles não tivessem nenhuma visão educacional, mas que os estudantes deveriam tomar consciência, desde o princípio do curso, da construção e produção de conhecimentos, e não da mera transmissão.

O que podemos perceber, ao tomar a formação do ponto de vista apenas teórico e sem relação com a prática, pode vir a recair em um ideal de escola, de aluno, de aprendizagem, causando um grande choque aos alunos do curso de Pedagogia quando esses se depararem com a realidade escolar. Sendo assim, como forma de aproximar teoria e prática, a legislação da educação superior buscou romper com o modelo até então utilizado para a formação dos professores, o “esquema 3+1” acima caracterizado.

Porém, com a reformulação proposta na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, nº9394/96 e, principalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, percebemos a supervalorização da prática, que acaba por recair em um simples “dever fazer”, ou seja, uma prática pela prática, esquecendo e se distanciando do conhecimento teórico, quando a intenção nesta reformulação era justamente diminuir as distâncias entre estes dois pólos que seguem em direções contrárias. Compreendendo, assim, que a mudança ocorrida nas regulamentações para a educação passou de um viés teórico para um viés prático.

Nesse contexto da história do Curso de Pedagogia, forjaram-se processos que marcaram e delinearão os rumos da Pedagogia. No período que abrange a ditadura militar, por exemplo, a educação passa por algumas reformulações, fazendo com que as Escolas Normais desaparecessem, sendo transformadas em uma habilitação específica do segundo grau. Nessa nova organização, quem desejasse ter uma formação de profissional da educação, cursaria o segundo grau com todas suas disciplinas mais as disciplinas específicas do magistério.

Assim, a formação de professores em nível superior foi prevista para ser realizada através da licenciatura curta, a qual abrangeria 3 anos de formação, e da plena, que abrangeria 4 anos de formação. Outro aspecto que competiu aos cursos de Pedagogia foi a formação dos diretores, supervisores, orientadores educacionais e inspetores de ensino. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, previa que a formação dos professores se realizasse de duas formas: a Licenciatura Curta e a Plena, conforme é descrito nos artigos de nº 30 e 31 da LDB nº 5.692/71:

² Por conhecimentos puros compreendemos os conhecimentos teóricos, que, por muitos anos, prevaleceram na formação dos professores.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art. 31 As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei.

Outro movimento que aconteceu ao longo do período compreendido pela ditadura militar foi a reformulação e redefinição dos cursos de Pedagogia, centrando-os na docência para as Séries Iniciais do 1º Grau, ou seja, da 1ª a 4ª série, e para a Pré-Escola, atendendo crianças de 4 a 6 anos. Nesse sentido, Libâneo nos esclarece, de forma sucinta, como se desenvolveu a reformulação nos cursos de Pedagogia, bem como a extinção das habilitações voltadas para gestão das escolas:

Em meados da década de 1980 algumas Faculdades de Educação, por influência de pesquisas, debates em encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador, suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.), para investir num currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério (LIBÂNEO, 2002, p.46).

Já em meados da década de 70, segundo Libâneo (2002), muitos educadores se uniram para se contrapor à educação reprodutora da ideologia dominante, se ancorando em teorias de cunho crítico que valorizavam a educação de forma social e política e, nesse cenário, surgem teóricos e teorias carregadas de críticas ao capitalismo, dentre tais teorias, podemos citar a Crítico-Social dos Conteúdos, encabeçada, principalmente, por Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, e a concepção Histórico-Crítica da Educação, tais concepções e teorias veem na escola um lugar “de luta hegemônica de classes, de resistência, de conquista da cultura e da

ciência como instrumentos de luta contra as desigualdades sociais impostas pela organização capitalista de sociedade” (LIBÂNEO, 2002, p.49).

Essa união de esforços culminou na articulação e na promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1996, Lei 9.394/96, que regulamenta a educação atualmente. Consequência disto, surge a necessidade de reformular os Cursos de Formação de Professores para atuarem na Educação Básica. Sendo assim, em 2002, o Conselho Nacional de Educação aprova a resolução 01 indicando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, onde o Parecer CNE/CP 009/2001 indica que:

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõe a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processo de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, o que incluem o desenvolvimento de disposições para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas incorporando-os, bem como, aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. (BRASIL – CNE, Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, 2001, p.10-11).

Assim, gerar a reflexividade crítica exigida para um profissional comprometido com o avanço científico da sua área de atuação poderá, no aspecto formativo, fazer com que os acadêmicos vivenciem uma maneira de ensinar e de aprender no contexto sócio/político/cultural, atendendo as necessidades educacionais da sociedade. Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) reforçam a ideia da necessidade dos professores terem conhecimento e estabelecerem relações entre a escola, o sistema de ensino e a sociedade como um todo. Destacam o conhecimento das decisões tomadas no âmbito escolar, apontando que “a organização e a gestão são meios para atingir as finalidades do ensino” (p.301).

Decorrente deste contexto, na Universidade Federal de Santa Maria, o Curso de Pedagogia realinha o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), priorizando a docência na formação do pedagogo.

Dessa forma, optou-se por organizar uma aglutinação entre as habilitações propostas pelo Curso de Pedagogia – Anos Iniciais e Educação Infantil, construindo uma matéria curricular que atenda as orientações do art. 4º da Resolução CNE/CP de 15 de maio de 2005, que define que o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia poderá atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA e, nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (APRESENTAÇÃO/PPP/PEDAGOGIA, 2007, p.2).

Retomamos, rapidamente, a caminhada histórica do Curso de Pedagogia da UFSM, a sua implementação em março de 1966. Inicialmente, o Curso de Pedagogia possuía habilitação para o Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau. Posteriormente, conforme ocorriam as mudanças no Curso por todo o país, em 1972, houve uma reformulação que habilitava o profissional não só para as Matérias Pedagógicas de 2º Grau, como também para a Orientação Educacional; em 1974 implantou-se a habilitação em Educação de Deficientes da Audio-Comunicação e, em 1978, ativou-se a habilitação em Administração Escolar. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 em 1996, o Curso de Pedagogia sofre mudanças, habilitando para o exercício da docência da Pré-Escola, das Séries Iniciais e das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, habilitações estas que entram em extinção a partir do ano de 2003, sendo substituídas pelas seguintes habilitações: Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em maio de 2006, através da Resolução CNE/CEP Nº1, nova reformulação se faz necessária. O Curso passa a denominar-se “Curso de Licenciatura em Pedagogia” no ano de 2007.

1.2 O Curso de Pedagogia

Inicialmente é importante esclarecer o que compreendemos por Pedagogia enquanto teoria e prática educativas, pois, segundo Schimied-Kowarzik citado por Pimenta et al. (2007, p.66), “a Pedagogia investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática com base na própria ação prática e propõe princípios e normas relacionadas aos fins e meios da educação”.

Dessa forma, a Pedagogia está relacionada aos conhecimentos culturais e sociais e, através do diálogo e da comunicação, pode influenciar nas formas de ser e agir das pessoas, além disso, por meio da mediação, auxiliar no desenvolvimento dos indivíduos. A Pedagogia auxilia no que concerne à constituição dos sujeitos, na promoção da aprendizagem e na formação humana dos seres. A partir de tais proposições, buscamos refletir acerca do Curso de Pedagogia e das mudanças que ocorreram com as reformulações das leis e pareceres que regulamentam a educação e os Cursos de Formação de Professores.

Com a nova LDBEN 9.394/96 em vigor, os profissionais da educação ampliaram suas expectativas com relação aos problemas que a educação enfrentava na época. Porém, o que

houve foi um aligeiramento³ da formação dos professores e o tratamento da educação de forma homogeneizada, propondo normas para o ensino sem considerar as particularidades de cada região. Nesse sentido, percebe-se que os responsáveis por elaborar tais legislações regulamentadoras da educação, muitas vezes, não consideram ou não conhecem as realidades que as escolas e universidades enfrentam no seu cotidiano.

O aligeiramento na formação, acima destacado, pensamos que prejudica a formação do pedagogo, pois, na matriz curricular de 1984, quando haviam as habilitações para Séries Iniciais e Pré-Escola, a formação se dava em 4 anos. Com a reformulação da LDB/96, abre-se espaço para uma nova possibilidade nas habilitações formativas, criando as Habilitações em Educação Infantil e Anos Iniciais. E, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais, o Curso de Pedagogia também abriu novos espaços, possibilitando alterações em suas habilitações, formando, assim, um profissional com habilitação para trabalhar com a Educação Infantil e com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, um ponto que se faz necessário discutir é o tempo de formação desse profissional, tema que foi amplamente discutido por Grabauska (1998) em sua tese de doutorado intitulada: *Investigação - ação na formação dos profissionais da educação: redimensionando as atividades curriculares de Ciências Naturais no Curso de Pedagogia*. Assim, percebemos que na matriz curricular de 1984, cada habilitação teria duração de quatro anos, e a partir da matriz curricular de 2007, o profissional passou a ser diplomado, após 4 anos de curso, para trabalhar com crianças de Educação Infantil e Anos iniciais, ou seja, não houve um acréscimo na duração do curso, permanecendo os quatro anos de formação. Manifestando-se um certo aligeiramento na formação desses profissionais, pois, ao final de sua formação, necessitam dominar conhecimentos referentes à Educação Infantil e aos Anos Iniciais.

Observando a matriz curricular de 2007 vigente no Curso de Pedagogia, na perspectiva da indivisibilidade teoria/prática, percebemos que há, nos primeiros semestres letivos e nas práticas nos semestres finais do curso, uma fragmentação. Além dessa fragmentação, outro aspecto que se manifesta é a separação em blocos de conteúdos (GRABAUSKA, 1998). As disciplinas de Fundamentos da Educação e Políticas Públicas se concentram nos primeiros quatro semestres, as Metodologias nos dois semestres seguintes e as práticas de ensino são projetadas para o último semestre. Nesse sentido, percebe-se um

³ Por aligeiramento da formação compreendemos ser a diminuição e condensamento de disciplinas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais (matrizes curriculares de 1984 e 2004), e do tempo de formação do pedagogo (quatro anos de formação para cada habilitação) para a redução no período de formação para 4 anos com ambas habilitações (matriz curricular de 2007).

isolamento da prática docente ao longo do curso, pois, os alunos são introduzidos em conhecimentos específicos como forma de receberem uma carga de informações estancadas à prática de ensino, sendo que os alunos não frequentaram o contexto escolar ao longo de toda a trajetória formativa. Outro problema destacado com essa divisão em blocos, segundo Grabauska (1998, p.20), trata da “falta de oportunidade para a reflexão sobre a ação realizada, uma vez que a aluna encerra seu curso com a prática de ensino”.

O que também podemos compreender como obstáculo que vem a prejudicar a formação e que tem, de certa forma, remetido a críticas, é a burocratização do ensino, que exige a participação ativa dos docentes do ensino superior em reuniões de colegiado/departamento, bancas de concursos, bancas de defesas de monografia/dissertação/tese, intensa produção acadêmica, tendo assim que se ausentarem de suas aulas. Tais obstáculos são ocasionados pela globalização que vivenciamos atualmente, a qual exige cada vez mais produção e conseqüentemente maior consumo, onde há cobrança por resultados imediatos, o que acaba por prejudicar intensamente a formação dos alunos.

Outro fator que podemos perceber também como uma dificuldade enfrentada pela grande maioria dos professores, tanto das licenciaturas, mas principalmente dos professores em formação, diz respeito às projeções que se fazem sobre esse professor, lançando sobre ele, muitas vezes, a carga de ser o responsável por transformar a sociedade em que vivemos, mesmo que isso não seja uma das tarefas dele. A respeito de tais problemas, principalmente de identidade, António Nóvoa (1992), em seu artigo “Os professores e as histórias de vida”, aborda reflexões sobre o que é ser professor, como se constitui a identidade desse profissional, apresentando também algumas visões e pré-visões que se têm desse profissional da educação, assim, remetemos também às reflexões de Adorno (1995), que em seu ensaio “Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar”, apresenta uma retomada histórica de como os professores eram vistos pela sociedade e os vários tabus que havia e ainda permanecem sobre esse profissional. Reflexões semelhantes às de Adorno, Nóvoa (1991) apresenta em seu texto “O passado e o presente dos professores” essa ida e vinda ao passado e ao presente, esclarecendo que, por volta do século XVIII, ser professor era compreendido como uma segunda profissão, a qual, em sua maioria, era realizada por padres. E com a decisão de tornar a docência como uma profissão que necessita de formação específica, percebemos que tais tabus e visões que existiam a respeito do professor ainda se manifestam e influenciam muito na formação da identidade desse profissional. Salientamos, porém, que estas dificuldades apresentadas acima não dizem respeito somente ao Curso de Pedagogia, mas aos cursos de

licenciatura em geral, e que é algo muito importante a ser discutido, pois influencia diretamente na formação dos profissionais desses cursos.

Nesse sentido, concordamos com Pimenta et al. (2007), quando apontam para a questão epistemológica do Curso de Pedagogia, que leva à desvalorização e desqualificação desses profissionais, considerando-os apenas como preparados para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental:

[...] que identifica o campo de estudos pedagógicos como espaço exclusivo da docência para séries iniciais, demonstra a desarticulação entre as diferentes dimensões da abordagem da Pedagogia a que nos referimos. Epistemologicamente, a Pedagogia passa a ser tratada como metodologia; disciplinarmente, o curso de Pedagogia esvazia-se de conteúdos de consolidação teórica, e, quanto aos saberes práticos do exercício educativo, devido a intenções não explícitas, reduzem-se a rudimentos metodológicos e procedimentais (PIMENTA et al., 2007, p.72-73).

Desse modo, percebemos a descaracterização desse profissional da educação e o esvaziamento da teoria e dos estudos referentes à educação. O pedagogo precisa ter em mente que ele será o mediador de muita produção de conhecimento que se dará dentro das escolas, e se compreender como tal.

CAPÍTULO 2

GESTÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA: IMPLICAÇÕES NA RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Percebemos, ao longo de muitos anos, nos cursos de formação de professores e, especificamente, no Curso de Pedagogia, a presença de dois modelos formativos: um deles centrado nos conhecimentos específicos e teóricos e o outro centrado nos conhecimentos didático-pedagógicos. A presença dos dois modelos formativos é de fundamental importância, porém, o maior dilema que enfrentamos é a forma como articular esses dois pólos que, aos poucos, se distanciam mais e mais. Acreditamos, por hipótese, que uma das alternativas venha a ser as estratégias gestoras administrativas e pedagógicas.

Compreendendo que teoria e prática são indissociáveis na ação pedagógica, remetemo-nos ao que Aristóteles disserta em seu segundo livro, *Ética a Nicômacos* (2006), quando aponta que, para um ser tornar-se virtuoso, é necessário buscar a prática de ações virtuosas e, principalmente, encontrar um ponto de equilíbrio, pois tudo que é excesso e o que está em falta desvirtua o ser humano. Assim, também percebemos a relação entre a teoria e a prática, a busca de equilíbrio entre esses dois pontos indissociáveis, que deveriam interligar-se, não somente ao longo da formação docente como também ao longo do exercício da profissão docente, pois, sabemos que a formação, em muitos momentos, liga-se demasiadamente à teoria, e o exercício da profissão liga-se exageradamente ao mero fazer prático.

Em muitos momentos, principalmente na formação inicial dos professores, percebemos desarticulações entre os conhecimentos abordados, sem que haja um maior aprofundamento da teoria e sua relação com a prática. Abordando conhecimentos completamente desvinculados da realidade dos alunos, em outros casos, percebemos, nos

professores, certa fragmentação do trabalho pedagógico, bem como, a abordagem de conhecimentos estanques.

Desta forma, compreendemos teoria como reflexão, contemplação, observação e estudo:

De acordo com Dewey reflexão não consiste em uma série de passos ou procedimentos para serem usados por professores. Mais do que isso, é uma forma integrada de perceber e responder a problemas, uma forma de ser professor. Ação reflexiva envolve, também, mais do que solução – de – problemas por procedimento lógico e racional. Reflexão envolve intuição, emoção e paixão, e não é algo que pode ser condicionado em pacotes, como um programa de técnicas para professores usarem (ZEICHNER & LISTON, 1996, p. 9, *apud* PIMENTA, GHEDIN, 2006, p.118).

Ao ordenar sistematicamente as ideias, também estamos nos referindo à teoria, bem como ao conhecimento elaborado, à formulação de hipóteses, ela possibilita pensar e planejar uma realidade que possa vir a ser construída.

Muito do ensino está enraizado em quem nós somos e como nós percebemos o mundo. [...] Então, voltamos nossa atenção às crenças e entendimentos dos professores, e como entender a relação entre esses entendimentos e suas práticas, atuais ou prováveis (ZEICHNER, 1992, p.23, *apud* PIMENTA, GHEDIN, 2006, p.119).

A teoria emerge da prática, da realidade, pois, é a partir das reflexões sobre as experiências vivenciadas, que é possível dar sentido ao conhecimento da prática pedagógica.

E nesse sentido, concordamos com Aléssio (2001, p.32), quando este aponta que:

[...] juízos de valor, percepções do mundo e das coisas, evolução histórica e cultural, concordâncias e discordâncias frente a juízos e crenças são condicionantes que levam a aceitação ou à rejeição de determinada teoria. Observações desprovidas de cunho científico, como “eu acho”, “acredito”, denotam ser mais cômodo permanecer no nível de experiências e percepções de senso comum do que investigar para elaborar explicações abrangentes e mais acuradas. Ultrapassar a esfera metafísica, transcendente e valorativa, e inserir-se num plano de realidades, captando seu nexos e sua lógica, é entender que as teorias emergem da realidade, dos problemas e das situações práticas.

Já no que se refere à prática, é compreendida como a ação, o ato de agir, executar uma tarefa, uma atividade que possui uma finalidade. A prática não é pura aplicação da teoria, mas elas estão interligadas, a teoria reflete sobre a prática e a prática adquire sentido na teoria, o que se confirma nas palavras de Chauí (1980, p.81-82):

A teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega a prática como um fato dado para revelá-la em suas mediações e como práxis social, ou seja, como atividade socialmente produzida e produto da existência social. A teoria nega a prática como comportamento e ações dados, mostrando que se trata de processos históricos determinados pela ação dos seres humanos que depois, passam a determinar suas ações.

A prática por sua vez nega a teoria como um saber separado e autônomo, como puro movimento de idéias se produzindo umas às outras na cabeça dos teóricos. Nega a teoria como um saber acabado que guiaria e comandaria de fora a ação dos seres humanos. E negando a teoria enquanto um saber separado do real que pretende governar este real, a prática faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente, de sua alienação e transformação.

A separação entre teoria e prática que ocorre no mundo acadêmico é decorrente da perda, ou esquecimento, dos fundamentos teóricos que nos auxiliam na justificação e sentido da prática, bem como esta última não é percebida de forma que possa se refletir a respeito e assim, ampliar e contribuir para um maior conhecimento da mesma. Os escritos sobre teoria e prática de Adorno, principalmente no texto *Notas Marginais sobre Teoria e Práxis*, levam a reflexão que, se a teoria não se remeter a uma prática, a uma ação, ela acaba por tornar-se vazia e sem relação com a realidade em que estamos inseridos. Já a prática não pode mais ser compreendida como uma mera experiência, pois ela emerge impulsionada por uma teoria.

Segundo Trevisan (2004), a teoria engessou a prática pedagógica de tal forma, que ela se reconhece apenas nela mesma, refletindo somente sobre os conhecimentos científicos, sem participação dos direcionamentos que possibilitam a produção do saber. Nesse sentido, a teoria enclausurou-se em si mesma e deixou de se relacionar efetivamente com a prática, e o mesmo acontece com a ação pedagógica, que se tornou um fazer pelo fazer que se alimenta de uma teoria, que não é aquela apreendida ao longo da formação docente, mas uma teoria que se desenvolveu ao longo do fazer pedagógico.

A partir de nossas vivências e envolvimento com o Grupo de Pesquisa *Formação Cultural, Hermenêutica e Educação*, através do desenvolvimento de oficinas didático-pedagógicas com professores das redes públicas de ensino, foi possível ouvir os relatos de muitos professores que recém haviam se inserido no ambiente escolar, e de outros que já estão inseridos há mais tempo, o seguinte jargão: “a teoria é uma coisa, a prática é outra”, ou então: “a teoria é muito bonita, possui um discurso manso, mas na prática não é assim, na prática esse discurso não funciona”. Seria a reflexão ou a teorização da educação, algo que somente os pesquisadores e seres ‘iluminados’ podem realizar, prevendo o que irá acontecer na prática e apontando a teoria como se fosse regra para controlar e disciplinar os alunos e a sociedade

como um todo? Ou estariam os professores interessados apenas em buscar “receitas” para que possam ser aplicadas na sala de aula e os alunos adquirirem o conhecimento?

Com tais questionamentos, remetemo-nos às reflexões apresentadas por Pimenta et al. (2007), quando disserta sobre o fazer pedagógico impregnado de estratégias para a realização correta das coisas, o que resultou do excesso de cientificidade que surgiu com o advento da modernidade. Mas ela aponta que é necessário realizar um esforço para nos desvincularmos dessa visão cientificista, de forma que busquemos uma prática educativa mais reflexiva e transformadora.

E a autora continua:

Uma decorrência também importante dessa consideração do pedagógico é fazer retornar aos professores e a todos os educadores o caráter de responsabilidade social da prática. Toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, sendo que estes precisam estar claros para os que exercem a prática educativo-pedagógica e para os que nela estão envolvidos, dentro de uma postura ética, essencial ao ato educativo (PIMENTA et al., 2007, p.69).

Sendo assim, percebemos que a prática educativa necessita estar amparada em teorias educacionais que não sejam engessadas, mas sim, mais flexíveis e capazes de dialogar com a prática, pois, como vimos acima, a intencionalidade, a concepção de homem, etc., precisam de um embasamento teórico para que possamos socializar nossas compreensões, o que podemos perceber e relacionar com as visões que temos dos homens e da sociedade em que estamos inseridos. A prática sem teoria acaba por se tornar uma mera realização de tarefa, ou seja, uma ação sem reflexão.

Do mesmo modo, podemos refletir a cerca da transformação de tais práticas educativas, de forma que, elas venham a abranger os pressupostos teóricos:

[...] cabe à tarefa pedagógica considerar que há arte na prática docente, mas será preciso transformar o artístico, o artesanal, o bom senso cotidiano, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente, em uma comunidade social. A especificidade concreta da prática educativa se faz pelas ações artesanais, espontâneas, intuitivas, criativas, que se amalgamam, em cada momento de decisão, em ações refletidas, apoiadas em teorias pedagógicas, organizadas mediante críticas, autocríticas, expectativas de papel. Nesse sentido, no exercício da prática educativa, convivem dimensões artísticas e científicas, expressas pela dinâmica entre o ser e o fazer; entre o pensar e o realizar; entre o poder e o querer realizar (PIMENTA et al., 2007, p.68-69).

Portanto, as dimensões teóricas e práticas necessitam envolverem-se em uma relação de reflexão-ação e ação-reflexão, pois uma emerge da outra e ambas se complementam. A

prática educativa necessita dos pressupostos teóricos, pois, sem estes, ela corre o risco de se transformar em um mero domínio de uma técnica que nos remete ao “aprender fazendo”.

Podemos considerar tal argumento de que, ao nos determos demasiadamente na aprendizagem de conteúdos e técnicas de ensino, do como fazer ou desenvolver tal técnica, contribuimos, segundo Grabauska, para a retirada “do trabalho do professor as dimensões epistemológicas, ontológicas e metodológicas que fundamentam o campo do conhecimento educacional” (1998, p.7). Da mesma forma, pode contribuir para o esquecimento das contribuições que o pedagogo pode oferecer para além de uma mera atuação em sala de aula, possuindo, na maioria das vezes, uma visão frágil e acrítica da educação.

Nesse sentido, não podemos nos tornar reféns de uma pretensa teoria, mas também precisamos tomar cuidado para não recairmos em uma simples prática, que é discutida por Pimenta quando diz que: “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática” (PIMENTA, 2006, p.43).

Deste modo, para compreender os fenômenos que cercam esta temática, podemos perceber, a partir das ilustrações trazidas por Pimenta (2006), a importância de discutir, na formação inicial do pedagogo, a relevância de teoria e prática andarem juntas. Por esse viés, uma complementando a outra.

A teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais e culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir transformando-os (PIMENTA, 2006, p.26).

A relação entre a teoria e a prática vem a contribuir no que concerne à possibilidade de emancipação do ser humano. Essa emancipação pode ser visualizada na fala de Trevisan quando aponta que “os estágios supervisionados não devem ser considerados apenas enquanto exercício prático, mas também como um campo privilegiado de aprendizagem teórica” (TREVISAN, 2010, p.4), pois, é no momento do estágio, que os alunos têm a possibilidade de se defrontarem com a realidade, não enquanto mera prática, mas sim, como uma forma de ampliar seus horizontes de compreensão das teorias e da prática pedagógica de forma que uma complemente a outra.

2.1 Implicações da gestão no curso de Pedagogia

Vivemos em um mundo de mudanças dos processos educacionais, das formas como agimos, fazemos e aprendemos em nosso cotidiano. Ser educador hoje em dia é muito diferente do que foi há vinte anos, necessitamos oferecer aos alunos interações mais reais e criativas, as quais estejam relacionadas ao contexto em que estão inseridos. No entanto, para caracterizar o papel do profissional da educação, faz-se necessária uma prática consciente e inovadora. Diante disso, é de fundamental importância estabelecer estratégias de ações administrativas e pedagógicas na gestão do curso de formação inicial.

Nesse processo de construção, podemos perceber, na proposta do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSM para o ano de 2007, um incentivo para a prática e para o desenvolvimento de pesquisa e, de certa forma, também para a participação em grupos de pesquisa, como forma de ampliar os horizontes de compreensão e de formação desses futuros profissionais da educação, como destacamos mais abaixo na citação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSM 2007, pois os grupos de pesquisa estão ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação e podem influenciar os alunos de graduação na busca em ampliar a formação em pós-graduação, o que é de grande valia para a educação como um todo.

Nesse sentido, o PPP (2007) do curso salienta a importância da problematização da educação desde o início da formação inicial.

Pesquisa: Ao longo de sua matriz curricular, o Curso de Pedagogia ofertará a disciplina de Pesquisa em Educação. Dessa forma, entendemos que o trabalho investigativo a ser desenvolvido pelos docentes e discentes durante a formação inicial dos futuros professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA, é de fundamental importância na construção de um profissional que problematize a educação e suas próprias práticas de docência. Assume-se a coordenação de professor pesquisador que tanto realiza a pesquisa acerca de um tema fora de sua prática, como também faz pesquisa acerca do próprio trabalho docente. **Da mesma forma, é importante que sejam mantidas no interior do curso políticas de pesquisa em que o aluno participe como bolsista de um projeto coordenado por professor. Ainda é de máxima relevância que possam ser articulados trabalhos de pesquisa desenvolvidos na graduação e na pós-graduação, já que no CE, através do Programa de Pós-Graduação, existem vários grupos de pesquisa instituídos e reconhecidos por sua produção.**

Extensão: As atividades de extensão do Curso de Pedagogia são de máxima relevância, principalmente quando a estrutura curricular do curso implica em atividades de práticas educativas que, necessariamente, deverão ser desenvolvidas em espaços educativos, sejam escolas ou instituições. É importante que as atividades de extensão expressem uma ampla relação de intercâmbio com a sociedade. Outro

ponto a ser destacado é que a extensão se constitua de modo articulado com o ensino e a pesquisa. (ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS - PPP DO CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA DIURNO - 2007, p.9, grifos meus).

Compreendemos que as relações entre teoria e prática acontecem dentro dos componentes curriculares articulados com os objetivos e propósitos da matriz curricular como um todo, e assim, percebemos a importância de um currículo que valorize as reflexões teórico-práticas de maneira que elas venham a se engajar. Dessa forma, percebemos também a importância da gestão dos cursos de Pedagogia no que disser respeito à organização e orientação das discussões na elaboração do Projeto Político Pedagógico, principalmente, das matrizes curriculares, para que as relações entre teoria e prática venham a ocorrer de forma satisfatória, ou seja, que ambas sigam o mesmo caminho, em direção ao desenvolvimento de práticas educativas que valorizem a reflexão e a ação, emergindo uma da outra.

[...] a Comissão de Reestruturação do referido Curso construiu um Projeto Político Pedagógico com uma nova matriz curricular que refletisse e integrasse as necessidades do contexto histórico no qual estava inserido, corroborando com possibilidades futuras para a formação do professor, em consonância com o projeto de uma sociedade mais justa, democrática e participativa. Assim, compreendemos que a formação do professor precisa contemplar em seu projeto curricular uma visão profissional ampla e integrada entre os aspectos da formação e da ação profissional. (APRESENTAÇÃO - PPP DO CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA DIURNO, 2007, p.2).

Deste modo, compreendemos a importância de uma gestão que busque aliar a importância do desenvolvimento profissional desse docente em formação à formação teórica que servirá de base para as estratégias e práticas educativas que colocará em ação no ambiente escolar. Nesse sentido, concordamos com Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), quando refletem sobre as atuações da equipe gestora.

No caso da escola, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p.293).

Dessa mesma forma, compreendemos que, no contexto acadêmico, a equipe gestora se articula dentro dessa mesma perspectiva de trabalho, organizando as ações e procedimentos para viabilizar um projeto político pedagógico que vise a possibilitar maiores condições para a formação inicial do pedagogo. Desse modo, espera-se que o projeto político pedagógico venha a contemplar e ampliar a compreensão dos discentes no que diz respeito a uma

educação contemporânea voltada para a formação integral, para que esse sujeito venha a interferir na organização social e política da comunidade em que está inserido, pois o projeto ou o planejamento, tanto de um curso como de uma disciplina ou ainda de uma aula, permite que haja reflexão, crítica e redirecionamento, o que se torna possível quando o professor reflete sobre sua prática, analisando os objetivos que pretende alcançar e os meios que necessita para alcançá-los. Nesse sentido, partilhamos da opinião de Gadotti (s/a) quando ele aponta que “todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola”. Já no projeto pedagógico da escola, bem como de um curso de ensino superior, estarão presentes a compreensão conceitual sobre educação, aprendizagem, entre outros, os eixos norteadores, e assim acreditamos que os gestores possuem fundamental importância no que concerne à reformulação curricular e do projeto político pedagógico das escolas e dos cursos de ensino superior.

Isso se manifesta quando um grupo se envolve para organizar e estudar novas alternativas para a educação escolar e para os cursos de graduação e, aqui, especificamente, para o Curso de Pedagogia/UFSM, pois, tomemos o exemplo da Comissão de Reestruturação do Curso de Pedagogia/UFSM, a qual se organizou para estudar a reformulação curricular. Esta Comissão “construiu um Projeto Político Pedagógico com uma nova matriz curricular que refletisse e integrasse as necessidades do contexto histórico no qual estava inserido, corroborando com as possibilidades futuras para a formação do professor” (PPP, CURSO DE PEDAGOGIA, APRESENTAÇÃO, 2007, p.2). A participação, o diálogo, as discussões, a valorização de diferentes opiniões, reflexões e avaliações são elementos que se fazem presentes numa perspectiva da gestão democrática, ou seja, compreendendo:

[...] a idéia de gestão democrática como sendo o processo político através do qual as pessoas na escola discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola (MATERIAL DIDÁTICO DA DISCIPLINA – A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009, p. 25 – 26).

Nesse sentido, podemos compreender a atitude de organização de uma comissão de reestruturação como uma manifestação dos gestores do Curso de Pedagogia em busca de uma reestruturação que viesse a atender as demandas instituídas pela política nacional, bem como as necessidades e expectativas da comunidade acadêmica. Sendo assim, o gestor pode ser considerado uma peça fundamental na organização de um Projeto Político Pedagógico, bem como na criação de disciplinas e na reorganização das ementas e distribuição das disciplinas

ao longo do semestre. Um exemplo da importância dos gestores na reformulação curricular e do Projeto Político Pedagógico (PPP) de um curso é relatado na tese intitulada: *Investigação – Ação na Formação dos Profissionais da Educação: redimensionando as atividades curriculares de Ciências Naturais no Curso de Pedagogia*, de autoria de Claiton José Grabauska (1998). Nessa tese, o autor relata, em alguns momentos, sua passagem pela coordenação do Curso de Pedagogia/UFSM, enquanto coordenador e vice-coordenador, e os primeiros movimentos organizados para discutir a reformulação curricular, a qual se iniciou em 1994 e se estendeu ao longo de 10 anos para se efetivar. Grabauska (1998) relata alguns aspectos das discussões ocorridas a respeito da proposta de reformulação:

A partir das informações obtidas, passou-se à elaboração de uma nova proposta curricular, que sofreu diversas alterações ao longo do processo; cada elaboração passava por consultas, discutidas em seminários abertos a todo Centro de Educação, debates nos Departamentos e no Conselho de Centro, até chegar-se a uma proposta que, se não era a definitiva, representava um acúmulo de discussões de cinco anos a respeito de um currículo para o Curso de Pedagogia que atenda às necessidades sócio-educacionais para a capacitação do profissional da educação básica. (GRABAUSKA, 1998, p.25).

Porém, cabe ressaltar que, além das discussões com a comunidade acadêmica (professores, alunos, coordenadores de curso) serem de fundamental importância, as políticas educacionais (LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais – 01/2002, 05/2006) que regem o ensino atualmente exercem grande influência nas decisões tomadas nas coordenações de curso, que é perceptível na justificativa do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSM:

[...] este projeto, apresenta uma nova matriz embasada nas resoluções citadas redimensionando aspectos da formação inicial de professores com relação ao nome do Curso, que passa a ser denominado de Licenciatura em Pedagogia, e tendo implicações na organização da matriz atual dos cursos de Pedagogia. Basicamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, propõem a unificação entre as Habilitações para a Docência na Educação Infantil e a Docência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (PPP, CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA DIURNO, JUSTIFICATIVA, 2007, p.5).

Dessa forma, emergem alguns questionamentos referentes à atuação do gestor e da importância de seu trabalho frente à organização curricular dos cursos, bem como da tentativa de superação da dicotomia entre teoria e prática. Como os gestores se articulam para elaborar as disciplinas do Curso juntamente com os departamentos didáticos? Quais as estratégias utilizadas pelos gestores para potencializar o trabalho colaborativo dos professores na

organização das ementas das disciplinas? Como ocorrem as discussões sobre as elaborações das ementas das disciplinas? Essas são questões que ficaram em aberto e que poderão compor um novo trabalho, seja um artigo científico, uma nova pesquisa, seja a continuidade dessa pesquisa.

CAPÍTULO 3

CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 O que é pesquisa e a pesquisa qualitativa

Chizzotti (2006, p.11) nos coloca que “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem”. Já Lüdke e André (1986, p.1) afirmam que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. A partir das colocações de Chizzotti (2006) e Lüdke e André (1986), pensamos que pesquisar é uma forma que nós, aprendizes de pesquisador, encontramos para refletir, ampliar nossos horizontes de compreensão com relação à sociedade, ao ser humano, nos possibilita rever nossas concepções e também pode ser uma forma de encontrar prováveis respostas, possibilidades para a solução de problemas, de criação de novas teorias. O ato de pesquisar nos permite produzir conhecimento e, portanto, pode ser compreendido como um caminho para se chegar ao conhecimento.

Sendo assim, a presente pesquisa, que busca refletir acerca da dicotomia existente entre teoria e prática no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, tem por objetivo compreender o processo de tentativa de superação da dicotomia através da reflexão sobre as matrizes curriculares. Matrizes estas que, na nossa compreensão, são o resultado do trabalho coletivo e colaborativo que ocorre entre os coordenadores de curso, juntamente com os professores das disciplinas, que segundo Libâneo; Oliveira; Toschi (2007, p.310), “os professores precisam [...] entender que trabalham em parceria com seus colegas, que participam de um sistema de organização e de gestão, e que há necessidade de definir práticas comuns em relação aos alunos”. Portanto, a pesquisa também reflete acerca do papel dos

gestores de curso frente à constante tentativa de melhorar a qualidade da formação dos seus alunos.

Desse modo, para o desenvolvimento da presente pesquisa, seguimos uma abordagem qualitativa que, segundo Chizzotti:

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2006, p.79).

A pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador se envolver com a temática estudada, e assim buscar por resultados ou respostas aos seus questionamentos. Porém, temos ciência de que as respostas e resultados que se apresentam ao final da pesquisa não são conhecimentos prontos e acabados, mas sim, os entendemos como provisórios, mutáveis, contudo, no momento de análise e conclusão de uma dada pesquisa, eles devem oferecer respostas das questões da pesquisa, mesmo que provisórias, mas representativas daquele momento vivido. Há um diálogo e uma relação de trocas entre pesquisador e objeto de pesquisa, as quais desencadeiam novos significados e compreensões.

Lüdke e André (1986) apontam algumas características que identificam a pesquisa qualitativa, como: a compreensão do contexto em que o objeto de estudo está inserido, pois este recebe influências do meio e da época em que vive ou que foi desenvolvido, gerando assim, uma ampla descrição dos dados que são coletados no transcorrer da pesquisa. As significações dadas pelos objetos ou sujeitos de pesquisa, a forma como se expressam possuem fundamental relevância para a investigação realizada pelo pesquisador, o qual se concentra mais no processo de desenvolvimento e das manifestações do que numa busca por respostas; e, nessa abordagem, não há uma tentativa de comprovação das hipóteses de pesquisa, pois, a análise dos dados segue uma linha mais indutiva de compreensão.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem por objetivo compreender e identificar os pilares que sustentam a relação dicotômica entre teoria e prática no Curso de Pedagogia diurno da Universidade Federal de Santa Maria. Para tanto, parte-se da análise das matrizes curriculares do curso acima citado como forma de identificar a relação estabelecida entre teoria e prática ao longo do curso, bem como as percepções, avanços e mudanças ocorridas

desde a matriz curricular do ano de 1984, perpassando pela reformulação curricular de 2004 e pela atual matriz, que entrou em vigor no ano de 2007.

Após um estudo a respeito da temática teoria e prática e sobre a história do Curso de Pedagogia no Brasil e na Universidade Federal de Santa Maria, nos utilizamos da abordagem qualitativa de pesquisa, tendo, como método de pesquisa, a análise de documentos oficiais do Curso de Pedagogia, ou seja, as matrizes curriculares referentes aos anos de 1984, 2004 e 2007. Nesse sentido, Chizzotti (2006) comenta que a pesquisa documental se faz presente em toda e qualquer pesquisa, pois ela vem a contribuir no sentido de encontrar caminhos que levam a pesquisa a visualizar alguma resposta ou possibilidade. Outra importância da pesquisa documental se refere à retomada ou à evolução histórica do problema de pesquisa.

3.2 Objeto de Estudo e Pesquisa Documental

O objeto de estudo da presente pesquisa são as matrizes curriculares do Curso de Pedagogia expressas nos Projetos Políticos Pedagógicos. Cabe esclarecer que as matrizes curriculares são compostas pelas ementas das disciplinas, as quais, em alguns momentos da pesquisa, também foram objetos de debate, pois, compreendermos que uma das formas de perceber a relação existente entre teoria e prática é através da leitura e reflexão das ementas das disciplinas que permaneceram ao longo das reformulações.

A reflexão sobre as matrizes curriculares nos possibilita compreender e encontrar o que nos propomos ao longo da pesquisa. Além disso, as matrizes nos forneceram dados importantes do contexto em que foram implementadas e que entraram em vigor. A esse respeito, Lüdke e André (1986) refletem sobre as informações e evidências que os documentos nos revelam:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.39).

A partir desse viés, partimos para a descrição das categorias de análise que foram elaboradas para o desenvolvimento, reflexão e busca de possíveis evidências que nos auxiliem a compreender a permanência da dicotomia entre teoria e prática ao longo do Curso de Pedagogia/UFSM.

3.3 Delimitando as Categorias de Análise

A partir das reflexões que emergiram ao longo dos estudos realizados acerca do histórico do Curso de Pedagogia, das relações entre a teoria e a prática, e sobre as matrizes curriculares do Curso em questão, foram elencadas algumas categorias para que pudéssemos realizar as análises das matrizes curriculares. Lüdke e André (1986, p.43) comentam que, para criar categorias, “não existem normas fixas nem procedimentos padronizados [...], mas um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante”.

Sendo assim, as categorias de análise nos auxiliam a compreender e refletir acerca das intenções que tínhamos a respeito do desenvolvimento desta pesquisa. Guba e Lincoln, citados por Lüdke e André (1986), apontam que os elementos a serem discutidos em cada categoria de análise necessitam ser homogêneos, bem como “as categorias devem ser mutuamente exclusivas, de modo que as diferenças entre elas fiquem bem claras” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.43).

Nesse sentido, elaboramos três categorias de debate, as quais nos serviram de base para o desenvolvimento e conclusões da pesquisa proposta. Assim sendo, seguem abaixo as três categorias elencadas para a discussão:

- Tentativa de superação da dicotomia entre teoria e prática através das disciplinas voltadas para a valorização da pesquisa como forma de construção de conhecimentos.
- Outra categoria utilizada para a compreensão do problema de pesquisa parte da constatação e reflexão sobre as disciplinas já existentes na primeira matriz curricular (1984) e que permaneceram nas duas outras reformulações (2004 e 2007). Como participaram desse processo? Como reorganizaram seus saberes e fazeres em direção à articulação entre a teoria e a prática?
- E na terceira e última categoria, buscamos compreender a relação existente entre a legislação e a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a nova organização dos Cursos de formação de professores.

Destarte, após as análises e reflexões de cada uma das matrizes curriculares e da comparação e percepção das diferenças entre elas, partiu-se para o desenvolvimento das categorias de pesquisa. Após a análise de cada categoria, chegamos às conclusões, as quais serão apresentadas posteriormente.

CAPÍTULO 4

MATRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFSM EM FOCO

4.1 Valorização da Pesquisa

As reflexões presentes neste capítulo partem dos conflitos e dos questionamentos que surgiram ao longo da nossa formação inicial no Curso de Pedagogia, no qual era perceptível, no transcorrer das aulas, a falta de relação entre os conhecimentos teóricos e os práticos. Nesse sentido, a ideia inicial dessa pesquisa visava compreender e refletir a respeito do papel do gestor dos cursos de graduação, especificamente do Curso de Pedagogia, frente à superação da dicotomia entre teoria e prática, bem como conhecer os pilares que sustentam tal dicotomia.

Sendo assim, partimos para a análise das matrizes curriculares do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria referentes aos anos de 1984, 2004 e 2007. Com isso, buscamos compreender as tentativas de superação da dicotomia entre teoria e prática existente nos projetos políticos pedagógicos e nas matrizes curriculares do Curso, bem como nas ementas das disciplinas. Esta análise possui sua relevância como forma de instigar a reflexão sobre as mudanças ocorridas ao longo dos anos e das reformulações dos documentos (LDB 9.394/96 e DCN's) que regulamentam a educação atualmente, bem como as prováveis consequências que tais reformulações venham a causar na escola e na sociedade.

Na categoria elencada para análise das matrizes curriculares, buscamos perceber, ao longo das reformulações curriculares, a dicotomia entre os conhecimentos teóricos e os práticos, bem como a tentativa de superação dessa dicotomia.

Nesse sentido, iniciamos a análise da matriz curricular do ano de 1984 do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, a qual previa a formação em duas habilitações: Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau, e Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Nesta matriz curricular, podemos perceber a presença de muitas disciplinas voltadas para a aquisição de conhecimentos específicos da área, com muitas disciplinas voltadas para a psicologia, o que denota uma grande preocupação com a compreensão comportamental e psíquica dos alunos que esses pedagogos terão em suas salas de aula, o que se manifesta em um dos objetivos apresentados do curso: “conhecer o educando e caracterizá-lo em suas diferentes fases de desenvolvimento” (CURRÍCULO CURSO DE PEDAGOGIA, 1984, p.2).

A relação estabelecida entre teoria e prática se manifesta, principalmente, nas ementas das disciplinas, e em apenas um dos objetivos do curso: “aplicar com criatividade os conhecimentos teórico-práticos adquiridos ao longo do Curso, para um melhor desempenho no processo ensino-aprendizagem” (CURRÍCULO CURSO DE PEDAGOGIA, 1984, p.3). A partir do objetivo da matriz curricular de 1984, percebemos que está implícita a tentativa de estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos e os práticos, pois denota a importância dessa relação na formação do professor como forma de ampliar e melhorar o processo de aprendizagem dos alunos na escola.

Porém, a matriz manifesta traços de uma educação com vistas ao domínio de conhecimentos técnicos e científicos quando assinala que o professor deverá sair do curso capaz de: “utilizar *conteúdos*, metodologias e *técnicas adequadas* para o desenvolvimento integral das potencialidades do educando, visando a auto-realização, qualificação para o trabalho e o exercício consciente da cidadania” (CURRÍCULO CURSO DE PEDAGOGIA, 1984, p.2-3, grifos meus).

Sendo assim, podemos concluir que a matriz curricular do Curso de Pedagogia/UFSM do ano de 1984, considerando o contexto da época, demonstra uma ligação muito forte com as tendências educacionais da época, bem como do período que a nação vivenciava, a ditadura militar, e a formação era voltada para a educação tecnicista. Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases em 1996, surge um movimento de reformulação do currículo do Curso de Pedagogia/UFSM, originando nova matriz, implementada no ano de 2004.

Para a reformulação da matriz curricular de 1984 para 2004, a Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia organizou-se e discutiu juntamente com a comunidade acadêmica a respeito das alterações a serem realizadas no curso e, a partir de tais

discussões, buscou-se a reformulação com perspectivas de contemplar as reivindicações e não repetir os problemas do currículo anterior, apontados abaixo:

[...] a repetição e sobreposição de conteúdos no currículo; a carga horária excessiva das disciplinas; a falta de consenso entre os Fundamentos da Educação, a Didática e as Práticas de Ensino, [...] a escassez de oportunidades para a realização de trabalhos práticos, por parte dos alunos, junto às escolas e, por consequência, as poucas chances do estudante desenvolver projetos de ensino, de pesquisa e de extensão. (PPP, CURSO DE PEDAGOGIA, APRESENTAÇÃO, 2007, p.2)

Observando a matriz curricular de 2004, percebemos que há preocupação com a relação entre teoria e prática já nas primeiras páginas do Projeto Político Pedagógico do Curso, através da apresentação e da justificativa. Essa preocupação também se faz presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (01/2002 e 05/2006), bem como na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que argumenta que o profissional da educação tem como fundamento: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (LDBEN, nº 9.394/1996, p.22).

Nesse sentido, o projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSM propõe uma nova matriz curricular, a qual:

[...] redimensiona as práticas pedagógicas inerentes aos professores-formadores atuantes no curso. Estes professores, através de projetos de ação conjunta, articularão a prática educativa do semestre e do Curso. Essa modalidade de trabalho visa romper a superposição de conteúdos e propõe uma articulação interdisciplinar para a realização da atividade prática prevista, transpondo toda a proposta formadora, do primeiro ao oitavo semestre (PPP, CURSO DE PEDAGOGIA, JUSTIFICATIVA, 2004, p. 5).

Outro aspecto que é perceptível na matriz curricular e que vem ao encontro da superação da dicotomia entre teoria e prática é a proposição de disciplinas voltadas para a prática de pesquisa e a proposta de eixos articuladores através das PEDs (Práticas Educativas), as quais possuem como objetivo “organizar/articular a temática proposta para realização na PED, ou seja, a dinamização das áreas de conhecimento com a prática educativa” (PPP, CURSO DE PEDAGOGIA, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS, 2004, p.16). O que também se manifesta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Resolução nº 01/2002, art. 03, d, III: “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento”.

Desse modo, as PEDs têm, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSM do ano de 2007, a intenção de intermediar os contatos a serem estabelecidos entre as instituições de ensino, os alunos e a universidade, como forma de encurtar as distâncias entre os conhecimentos teóricos, apreendidos nas aulas, e o ambiente escolar, espaço no qual as teorias serão, juntamente com a prática, colocadas em ação. As PEDs também possuem uma finalidade de integrar as diferentes disciplinas, sendo de responsabilidade de todos os professores o desenvolvimento do eixo articulador. Nesse sentido, compreendemos a PED como uma possibilidade de realizar a interdisciplinaridade no transcorrer do Curso, buscando estabelecer relações entre as disciplinas estudadas tanto nos fundamentos da educação como nas metodologias e práticas de ensino, o que se torna possível pelo fato dos professores que ministram as disciplinas poderem interagir e estabelecer as relações, segundo consta no PPP do Curso: “entendemos que os professores do Curso, através das disciplinas do semestre, deverão construir e conduzir projetos para que as práticas educativas sejam realizadas nas Instituições Educacionais”. (PPP, CURSO DE PEDAGOGIA, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS, 2004, p.16).

Nesse sentido, a perspectiva apontada pelas PEDs, da reflexão se dar de forma conjunta, também é refletida por Zeichner comentada por Pimenta (2006, p.26), quando aponta que a prática reflexiva precisa se dar de forma coletiva para que os professores possam se apoiar e motivar uns aos outros, e que vem a contribuir no que concerne aos alunos perceberem a importância da coletividade nas tomadas de decisões e reflexões necessárias nas instituições de ensino.

Já a criação dos componentes curriculares do Curso de Pedagogia/UFSM, voltados para a prática de pesquisa ao longo de todos os semestres do curso, salientam a importância do desenvolvimento de pesquisas, bem como a necessidade do professor estar sempre pesquisando e buscando novas possibilidades e teorias para melhorar sua prática educativa, que se manifesta na justificativa do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSM:

Salientamos a importância da dinamização de atividades de ensino, pesquisa e extensão que sejam, ao mesmo tempo, independentes e integradas, ou seja, nem toda pesquisa realizada estará diretamente relacionada à atividade de ensino. No entanto, os achados dessa investigação tornar-se-ão indispensáveis para que o ensino seja repensado, ocorrendo da mesma forma, com as atividades de extensão (PPP, CURSO DE PEDAGOGIA, JUSTIFICATIVA, 2004, p. 5).

O que também se manifesta na matriz curricular que entrou em vigor no ano de 2007. Nela percebemos poucas mudanças e perspectivas de superação da dicotomia se comparada ao currículo de 2004. O que percebemos se refere à reorganização das disciplinas ao longo dos semestres, bem como a alteração dos nomes de algumas disciplinas. Pelo fato de as duas últimas reformulações terem ocorrido entre 3 anos, não houve mudanças tão significativas quanto na reformulação de 1984 para 2004, onde houve uma ampla reformulação nas políticas educacionais, como na apresentação do próprio PPP do Curso de Pedagogia/UFSM aponta: “observou-se que as alterações preconizadas pelas últimas alterações nas matrizes curriculares já adiantavam princípios presentes no documento atual, como a prioridade da docência na formação do pedagogo e a relação teoria-prática” (PPP, CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA DIURNO, APRESENTAÇÃO, 2007, p. 2). Mais adiante no PPP do Curso encontramos o seguinte:

Considerando que a reestruturação curricular aprovada no ano de 2004, que implantou as duas matrizes em vigor desde o ano de 2005, já contemplava as orientações gerais acerca da formação do pedagogo embasada em documentos produzidos por membros e instâncias de diferentes níveis que subsidiaram a elaboração das atuais diretrizes, entendemos que este Projeto justifica-se como adaptação em termos de componentes curriculares e suas cargas horárias distribuídas em disciplinas, mantendo a estruturação da matriz que reestruturou as práticas pedagógicas inerentes aos professores-formadores atuantes no Curso. (PPP, CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA DIURNO, JUSTIFICATIVA, 2007, p. 1).

Sendo assim, é necessário salientar que a maior mudança ocorreu quando houve a extinção da habilitação para as Matérias Pedagógicas do 2º Grau e a reformulação de muitas disciplinas, o que aconteceu entre as matrizes de 1984 e 2004. A maior mudança ocorrida entre 2004 e 2007 foi a extinção das habilitações Anos Iniciais e Educação Infantil para a formação do Licenciado em Pedagogia.

Na versão da matriz curricular de 2007, permaneceram os eixos articuladores, ou seja, as PEDs e os componentes curriculares voltados para a prática de pesquisa. Nesse sentido, entendemos que as perspectivas de superação da distância entre teoria e prática podem se manifestar ao longo da formação através do desenvolvimento de disciplinas que possibilitem a articulação entre os conhecimentos elaborados nas demais disciplinas, bem como a inserção nas instituições de ensino.

4.2 Componentes curriculares

A análise dos componentes curriculares é de fundamental importância no que diz respeito à compreensão das melhorias nas concepções e necessidades das disciplinas com relação ao curso e ao profissional que está se formando, bem como nas perspectivas de superação da dicotomia entre teoria e prática, dicotomia esta que se dá ao longo do desenvolvimento das atividades em sala de aula.

É conveniente esclarecer que o professor possui autonomia para desenvolver as atividades de sua disciplina da maneira que ele entenda ser a melhor e mais apropriada às suas aulas. Nesse sentido, as ementas dos componentes curriculares podem ser bem elaboradas e com perspectivas de superação da dicotomia, porém, o professor responsável pela disciplina pode não desenvolvê-las de forma que contemple tal superação. Da mesma forma, as ementas podem enfatizar apenas um dos conhecimentos, teóricos ou práticos, porém, o professor que trabalha com a disciplina pode vir a estabelecer relações entre estes dois processos de conhecimento, na tentativa de superar a barreira existente entre teoria e prática.

Portanto, pensamos que a superação da dicotomia entre teoria e prática não cabe apenas às ementas e à equipe gestora dos cursos de Pedagogia, mas também aos professores que trabalham diretamente com as disciplinas e com os alunos. Este é um trabalho a ser desenvolvido de forma conjunta entre os professores e a equipe gestora, desde a criação do Projeto Político Pedagógico até as ementas das disciplinas a serem desenvolvidas com os alunos.

A partir disso, passamos a comentar a análise das ementas das disciplinas que permaneceram ao longo dos anos e das reformulações curriculares ocorridas no Curso de Pedagogia/UFSM. Todavia, neste momento é necessário esclarecer que não temos a pretensão de apontar os erros e acertos do Curso de Pedagogia/UFSM, mas sim, instigar a reflexão sobre a formação desse profissional que é tão importante para a educação e, principalmente, para as crianças e os adultos da sociedade atual.

Deste modo, ao analisarmos as matrizes curriculares do Curso de Pedagogia/UFSM referente aos anos de 1984, 2004 e 2007, percebemos que muitas disciplinas permaneceram ao longo das reformulações, apenas com poucas alterações nas ementas, outras tiveram apenas seus títulos alterados, algumas foram remanejadas de um semestre para outro e outras tiveram suas cargas horárias diminuídas e condensadas em apenas uma disciplina.

Tomamos como exemplo, a disciplina de Comunicação em Língua Portuguesa:

→ Na matriz de 1984 ela se apresentava da seguinte forma: Comunicação da Língua Portuguesa I e Comunicação da Língua Portuguesa II, cada uma com carga horária de 60

horas, totalizando assim 120 horas de aula. Tais ementas foram alteradas quando da reformulação de 2004.

→ Esta disciplina (de Comunicação em Língua Portuguesa), permaneceu dividida em duas disciplinas na reformulação de 2004, porém, a carga horária se alterou, ficando, cada uma das disciplinas, com 45 horas, totalizando 90 horas de aula.

→ Com a reformulação de 2007, as duas disciplinas, Comunicação em Língua Portuguesa I e II, foram condensadas e substituídas por apenas uma disciplina no início do Curso, tendo suas cargas horárias diminuídas de 90 horas, no currículo de 2004, para, em 2007, ser apenas uma disciplina de 30 horas.

→ Em 2007, foi criada a disciplina de Língua Portuguesa, porém, elas se encontram divididas, Comunicação em Língua Portuguesa é lecionada no segundo semestre e Língua Portuguesa no sexto semestre.

Tal substituição também ocorreu com a disciplina de Educação Física. Nesse sentido, nos questionamos, se essas disciplinas de Comunicação em Língua Portuguesa e Língua Portuguesa se complementam, porque foram distribuídas de forma que as mesmas se encontram nos extremos do Curso? Caso se complementem, elas contribuem para a formação do pedagogo estando tão distantes uma da outra?

Em contrapartida, outras disciplinas ampliaram e/ou mantiveram a carga horária, pois havia uma disciplina, por exemplo, de Estudos Sociais na matriz curricular de 1984, a qual possuía carga horária de 30 horas, que, com a reformulação, passou a ser de 60 horas para Geografia mais 60 horas para História; e, na reformulação de 2004 para 2007, houve uma pequena alteração na sua nomenclatura: de Geografia na Infância e Geografia nos Anos Iniciais, no currículo de 2004, para Geografia e Educação I e II em 2007, com 60 horas e 30 horas, respectivamente. O mesmo ocorreu com a disciplina referente à metodologia de História. Nesse sentido, em 1984, a disciplina de Estudos Sociais possuía apenas 30 horas de aula e, em 2007, Geografia e História passaram a ter 180 horas de aula.

Sendo assim, a pergunta é: Quais os processos que levaram os gestores do Curso de Pedagogia/UFSM a decidirem que disciplinas como Estudos Sociais, por exemplo, necessitavam ter a carga horária aumentada de 30 horas, em 1984, para 180 horas em 2007, bem como reduzirem a carga horária de disciplinas como Língua Portuguesa, de 120 horas, em 1984, para 30 horas, em 2007? Alguns conhecimentos teriam perdido seu valor de forma que suas cargas horárias fossem reduzidas? Em contrapartida, teriam os outros conhecimentos tanto valor para que tivessem suas cargas horárias tão ampliadas?

Compreendemos que algumas das disciplinas que permaneceram no transcorrer dos anos e das reformulações curriculares do Curso de Pedagogia/UFSM possuem sua relevância no que diz respeito à necessidade de compreender histórica, filosófica e sociologicamente a evolução do conhecimento. Sendo assim, percebemos, nas disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau I e II (matriz de 1984), a atual educação básica ainda diluída em 1º e 2º Graus. Enquanto que, atualmente, nos currículos de Pedagogia, 2004 e 2007, temos as disciplinas de Políticas Públicas na Educação Básica e Gestão da Educação Básica. Nesse sentido, nas duas disciplinas I(Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau I e II) referentes à matriz curricular de 1984, o contexto político, econômico e social exigia que a formação abordasse tais temáticas, pois era dessa forma organizado o ensino. Já nas matrizes curriculares de 2004 e 2007, a abordagem de conteúdos se altera, pois também se alteraram as modalidades de ensino, ou ao menos as nomenclaturas, o que necessita ser compreendido dentro do contexto social, econômico e cultural em que está inserido, conforme a LDBEN/1996, quando propõe a alteração das modalidades de ensino no “Art. 21º - A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;” (LDBEN/1996, p.8). As perspectivas de gestão das escolas e das universidades se davam, em 1984, de forma centralizada, ou seja, as decisões competiam ao diretor, ao supervisor e ao orientador educacional. Atualmente temos a perspectiva da gestão democrática dentro das instituições de ensino, o que foi regulamentado segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, de acordo com o Art. 3º da LDBEN/96, quando aponta seus princípios, no item “VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (1996, p.2).

Após considerar o contexto social, econômico e político pelos quais o Curso de Pedagogia/UFSM passou, é interessante refletir a respeito das demais disciplinas que apenas alteraram nomenclaturas ou alguns termos ao longo da descrição dos objetivos, das unidades e temas a serem trabalhados no transcorrer da disciplina. A simples alteração dos objetivos e das nomenclaturas possibilita a ampliação dos horizontes de compreensão dos alunos e auxilia na formação do pedagogo? Ou se manifesta como simples reprodução do conhecimento? Ou essas disciplinas permanecem quase inalteradas, pois possuem sua relevância no que concerne a serem conhecimentos históricos e universais mais importantes que reformulações e reestruturações de matrizes e ementas curriculares?

No que diz a respeito à reflexão das atividades referentes às práticas de ensino, pensamos, principalmente, no tempo de inserção nos ambientes escolares. Em 1984, o futuro pedagogo era inserido na escola um semestre antes de realizar suas atividades referentes ao

Estágio Supervisionado, e permanecia na escola por mais um semestre para a realização do Estágio. Na proposta de 2004, o pedagogo em formação desenvolveria seu estágio em 300 horas. Já na proposta curricular de 2007, a prática de ensino se divide em 150 horas para a Prática de Ensino na Educação Infantil e 150 horas nos Anos Iniciais. Portanto, percebemos que a maior mudança nas atividades referentes ao Estágio Supervisionado se manifestou na inserção do aluno em dois ambientes distintos, ou seja, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, os quais possuem realidades completamente diferentes. Outro aspecto relevante da Prática de Ensino diz respeito à superficialidade na qual o aluno corre o risco de recair, apontamos esse fato, pois passamos por esse processo: e assim percebemos quão superficial era o conhecimento que possuíamos a respeito, principalmente, da educação de crianças de 0 a 6 anos. O aluno precisa elaborar duas propostas de estágio, dois planejamentos, reflexões sobre duas realidades distintas e, por fim, elaborar dois relatórios finais. Desse modo, refletimos a respeito da formação que esses pedagogos estão recebendo ou estão construindo, pois a Prática de Ensino é o momento no qual o aluno se defronta com a prática em sala de aula, em que ele tem a possibilidade de refletir, ampliar os horizontes de compreensão das teorias apreendidas ao longo da formação.

Nesse sentido, emergem outros questionamentos: A condensação e aglutinação de algumas disciplinas poderá acarretar em deficiências na formação desses profissionais da educação? Na mesma perspectiva, percebemos a criação de novas disciplinas com as reformulações, tais disciplinas vêm a contribuir para ampliar e melhorar a formação do pedagogo, ou apenas para substituir as que foram condensadas? Podem algumas disciplinas permanecer devido a uma acomodação? O período destinado aos estágios é suficiente para o pedagogo ter conhecimento do funcionamento da escola, de uma turma, de todas as etapas que perpassa o ano letivo?

4.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia

A partir das constatações que emergiram da análise das matrizes curriculares, podemos pensar, de imediato, nas influências que as Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto a resolução 01/2002 como a resolução 05/2006, exercem sobre a formação do pedagogo. Passamos a refletir sobre a terceira categoria de análise das matrizes curriculares do Curso de Pedagogia/UFSM. Nesse sentido, o mesmo optou por:

[...] realizar uma aglutinação entre as duas habilitações propostas pelo Curso de Pedagogia – Anos Iniciais e Educação Infantil, construindo uma matriz curricular que atenda as orientações do artigo 4º da Resolução CNE/CP de 15 de maio de 2006, que define que o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia poderá atuar em Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA e, nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Entretanto, decidiu-se por manter a posição já presente nas matrizes atuais dos cursos 624 e 625, acerca da não atuação do Pedagogo no Magistério do Ensino Médio, por defender a formação do professor para as etapas iniciais da Educação Básica em nível superior. (PPP. CURSO DE PEDAGOGIA, APRESENTAÇÃO, 2007, p.2-3).

Aglutinação esta que nos leva a refletir acerca da formação que este profissional terá ao longo do Curso. Além do aligeiramento na formação, o que mais nos preocupa e que nos instiga a refletir diz respeito aos vários anos que são deixados para trás com essa aglutinação, pois, com as habilitações, até o 3º semestre os componentes curriculares das habilitações eram as mesmas. Porém, a partir do quarto semestre, as disciplinas tomavam um rumo mais específico de cada habilitação. O que justifica a preocupação com a formação desse profissional, que estará habilitado para trabalhar com crianças de 0 a 10 anos, tendo uma formação muito menor, dentro de uma perspectiva de tempo, se comparada à formação quando haviam as habilitações.

Anteriormente eram 4 anos para cada habilitação, atualmente são 4 anos para ambas as habilitações. A partir de tais indagações, são apresentadas abaixo as aptidões do pedagogo ao se formar no Curso de Pedagogia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais:

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, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental- ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 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 (DCN 05/2006 – CURSO PEDAGOGIA, 2006, p.2).

A partir do conhecimento de todas as aptidões as quais o pedagogo deverá dominar ao sair do Curso, remetemos às reflexões apresentadas por Trevisan (2004) em seu livro *Terapia de Atlas*, quando realiza uma reflexão a partir da metáfora do mito de Atlas, o qual foi condenado a carregar o mundo em suas costas, relacionando-a com a imagem do professor que ficou conhecido como responsável por realizar a transformação da sociedade. Não pensamos que o pedagogo seja compreendido como o transformador e salvador da sociedade, porém, temos a impressão, a partir do que as diretrizes apontam, que o pedagogo deverá carregar o mundo em suas costas de forma que consiga atingir todas as habilidades e aptidões que estão designadas a ele dominar.

Assim, foi criada a imagem do “super pedagogo”, capaz de dominar todos os conhecimentos sobre infância, de maneira a aliar a teoria e a prática no exercício de sua profissão. Diante de tais constatações, passamos a refletir sobre a formação desse “super pedagogo”, que deixa para trás vários anos de formação, conforme já apontado mais acima.

Para tanto, apresentamos abaixo um quadro que contém as disciplinas ofertadas nos anos de 1984, 2004 e 2007:

MATRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFSM

Departamentos Responsáveis	1984	2004	2007
Fundamentos da Educação	<p>Filosofia da Educação (90h) História da Educação (90h) Psicologia Geral (90h) Psicologia das Relações Humanas (60h) Psicologia da Educação I e II (105h e 90h respectivamente) Teoria da Educação (60h) Sociologia da Educação (90h) Orientação Educacional e Vocacional (30h) Orientação Educacional e Ocupacional (60h) Ética Profissional (60h) História da Educação: Educação Brasileira (75h) Sociologia da Educação: Educação Brasileira (75h)</p>	<p>Filosofia da Educação I e II (45h cada uma) 1º e 2º sem. História da Educação (45h) 1º sem. Introdução à Pedagogia (45h) 1º sem. Psicologia da Educação: Ênfase no Desenvolvimento (45 h) 1º sem. Sociologia da Educação (45h) 1º sem. Psicologia da Educação: Ênfase na Aprendizagem (45h) 2º sem. Saúde e Educação Infantil (45h) 2º sem. Saúde e Educação nos Anos Iniciais (45h) 2º sem. História da Educação Brasileira (45h) 2º sem.</p>	<p>História da Educação Introdução à Pedagogia Psicologia da Educação I e II (60h cada) 1º e 2º sem. Sociologia da Educação I e II (60h cada) 1º e 2º sem. Filosofia da Educação I e II (60h cada) 1º e 2º sem. História da Educação Brasileira (60h) 2º sem.</p>
Metodologias de Ensino	<p>Didática I e II (105h cada) Metodologia da Comunicação Verbal (60h) Metodologia da Educação do Pré-Escolar I e II (90h cada) Metodologia do Ensino de 1º Grau - Ciências (45h) Metodologia do Ensino de 1º Grau - Estudos Sociais (30h) Metodologia do Ensino de 1º Grau – Língua Portuguesa (45h) Metodologia do Ensino das Artes Plásticas na P.E. (75h) Metodologia do Ensino da Expressão Dramática na P.E (75h). Metodologia do Ensino na Música na P.E. (90h) Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (90h) Prática de Ensino na P.E I e II (150h e 255h)</p>	<p>Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas a Educação (45h) 2º sem. Contextos Educativos na Infância I (0-3 anos) (60h) 3º sem. Currículo: Teoria e História (45h) 3º sem. Didática (45h) 3º sem. Geografia na Infância (60h) 4º sem. História na Infância (60h) 4º sem. Oralidade e Escrita (45h) 4º sem. Contextos Educativos na Infância II (4-6 anos) (60h) 4º sem. Educação Física II (45h) 4º sem. Artes Visuais I e II (45h cada) 5º e 6º sem. Educação em Ciências</p>	<p>Didática (60h) 3ºsem. Currículo: Teoria e História (30h) 3ºsem. Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas a Educação (60h) 3ºsem. Contextos Educativos na Infancia I e II Oralidade, Leitura e Escrita (30h) 4º sem. Geografia e Educação I e II (60h e 30h respectivamente) 4º e 5º sem. Educação Matemática I e II (60h cada) 4º e 5º sem. Ciências e Educação I e II (60h e 30h respectivamente) 4º e 5º sem. Artes Visuais e Educação (60h) 4º sem. História e Educação I e II</p>

	<p>respectivamente) Prática de Ensino na Escola de 2º grau (90h)</p>	<p>(60h) 5º sem. Educação Matemática (60h) 5º sem. Educação Musical I e II (45h cada) 5º e 6º sem. Jogo Teatral I e II (45h cada) 5º e 6º sem. Leitura e Escrita: Psicogênese e Sociogênese (45h) 5º sem. Organização do Trabalho Pedagógico (45h) 6º sem. Estágio Supervisionado I (180h) e II (300h) 7º e 8º sem. Trabalho de Conclusão de Curso (45h) 8º sem.</p>	<p>(60h e 30h respectivamente) 5º e 6º sem. Processos da Leitura e da Escrita I e II (60h cada) 5º e 6º sem. Língua Portuguesa e Educação (60h) 5º sem. Artes Visuais (30h) 5º sem. Educação Musical (60h) 6º sem. Jogo Teatral e Educação (60h) 6º sem. Língua Portuguesa (30h) 6º sem. Organização da Ação Pedagógica (60h) 7º sem. Prática de Ensino na Educação Básica - Inserção e Monitoria (90h) 7º sem. Educação Física e Movimento Humano (60h) 7º sem. Educação Musical para a Infância (30h) 7º sem. Jogo Teatral (30h) 7º sem. Estágio Supervisionado em Educação Infantil (150h) 8ºsem. Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (150h) 8ºsem.</p>
<p>Administração Escolar</p>	<p>Metodologia Científica (60h) Metodologia da Pesquisa Educacional (60h) Métodos Quantitativos em Pesquisa Educacional (60h) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau I e II (60h cada) Metodologia de Interação Escola – Comunidade (75h) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau (60h)</p>	<p>Bases da Pesquisa em Educação (30h) 1º sem. Pesquisa em Educação I, II, III, IV, V e VI (30h cada) Políticas Públicas na Educação Básica (45h) 2º sem. Gestão na Educação Infantil (45h) 3º sem. Gestão nos Anos Iniciais (45h) 3º sem.</p>	<p>Pesquisa em Educação I: Metodologia Científica (30h) 1º sem. Pesquisa em Educação II: Bases Epistemológicas da Pesquisa (30h) 2º sem. Políticas Públicas na Educação Básica (60h) 2º sem. Pesquisa em Educação III: Bases Metodológicas (60h) 3º sem. Gestão da Educação Básica (60h) 3º sem. Pesquisa em Educação VI: Projeto (60h) 6º sem.</p>

			Políticas e Gestão das Modalidades Educativas (60h) 6º sem.
Coordenação do Curso de Pedagogia		PED – Práticas Educativas PED I – Educação, Tempos e Espaços (60h) PED II – Conhecimento e Educação (60h) PED III – Contextos e Educação Escolar (60h) PED IV – Educação Infantil: Saberes e Fazeres (60h) PED V - Educação Infantil: Saberes e Fazeres (60h) PED VI - Educação Infantil: Saberes e Fazeres (60h) PED VII - Educação Infantil: Saberes e Fazeres (60h) PED VIII – Docência Reflexiva na Educação Infantil (60h)	PED I - Educação Tempos e Espaços (30h) PED II – Conhecimento e Educação (30h) PED III- Contextos e Organização Escolar (30h) PED IV- Saberes e Fazeres na Educação Infantil (30h) PED V- Saberes e Fazeres nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (30h) PED VI - Saberes e Fazeres da Educação nas suas diferentes modalidades (30h) PED VII - Saberes e Fazeres na Educação Básica Trabalho de Conclusão de Curso I e II (30h cada) 7º e 8º sem.
DCG's			Antropologia da Educação Saúde e Educação Trabalho e Educação Educação Especial - Dificuldades de Aprendizagem

Nesse sentido, concordamos com Pimenta et al. (2007) quando aponta que o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais deixou a desejar com relação ao Curso de Pedagogia no momento em que:

desprezou a epistemologia desse campo científico; desconsiderou as possibilidades e necessidades da formação do profissional pedagogo para atender às complexas demandas da escola brasileira e, ainda, não se apropriou dos saberes da prática pedagógica, construídos no seu caminhar pedagógico (PIMENTA et al., 2007, p.91).

Sendo assim, percebemos que, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, houve um aligeiramento na formação dos pedagogos, bem como, reflete-se a respeito dos anos que se perderam na formação desse “super

pedagogo⁴”, que é diplomado a trabalhar com crianças de 0 a 10 anos de idade e adultos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há tempo para que esse profissional realize toda a formação durante os 4 anos previstos? O pedagogo está concluindo seu curso de formação inicial preparado para atuar nas instituições de ensino, com crianças de 0 a 10 anos e ainda com os alunos da EJA e suas diferentes fases de desenvolvimento, de aprendizagem, diferentes cuidados que necessitam as crianças de 3 meses ou 2 anos, ou 6 anos, ou 9 anos?

⁴ Por “super pedagogo” compreendemos ser esse profissional da educação que necessita ter conhecimentos a respeito da infância, da aprendizagem de crianças de 0 a 10 anos, que necessita saber trabalhar , com as crianças dentro da faixa etária já citada, conhecimentos matemáticos, geográficos, históricos, valores, etc. São os mais variados conhecimentos que um único profissional necessita ter.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as considerações e reflexões que emergiram a partir do desenvolvimento da pesquisa, percebemos que a tentativa de superação da dicotomia existente entre teoria e prática dentro do Curso de Pedagogia ao longo dos anos se manifesta de maneira crescente, através dos componentes curriculares voltados para a prática de pesquisa, os quais foram inseridos nas matrizes curriculares de 2004 e 2007, bem como a partir da disciplina de Práticas Educativas, as PEDs, que também constam nas matrizes de 2004 e 2007. Portanto, é perceptível que há uma preocupação por parte dos docentes e da gestão em diminuir as distâncias existentes entre o conhecimento teórico e o prático.

Contudo, nas matrizes do Curso de Pedagogia/UFSM, manifesta-se a separação nos grandes blocos, de Fundamentos da Educação, Metodologias de Ensino e Práticas de Ensino, os quais já foram apontados por Grabauska em sua tese de doutorado, bem como é perceptível no quadro dos componentes curriculares apresentado mais acima. Compreendemos essa separação em grandes blocos como um dos possíveis pilares que sustentam a dicotomia entre a teoria e a prática, seja essa aglomeração das disciplinas em blocos, distintos e com poucas relações estabelecidas entre si. Nesse sentido, percebemos que, na matriz de 2007, as Metodologias passaram a ocupar um espaço um pouco maior se comparado aos anos anteriores, o que nos leva a questionar se seria essa mais uma das alternativas utilizadas pelo Curso de Pedagogia/UFSM para transpor as barreiras existentes entre os conhecimentos teóricos e práticos ao longo do curso.

É possível perceber também que a tentativa de mesclar as disciplinas de Fundamentos da Educação com as Metodologias de Ensino e com as disciplinas que possibilitam a inserção do aluno no ambiente escolar, desde o primeiro semestre, é realizada com os componentes curriculares denominados Práticas Educativas (PED). Os Fundamentos são a base que os pedagogos necessitam para compreender como surge o conhecimento, o que é esse

conhecimento, compreender a história e a evolução do conhecimento e do ato de ensinar e como isso aconteceu ao longo dos anos. Estabelecer relações dessa evolução do conhecimento com as Metodologias de Ensino, bem como com as práticas educativas como forma de aproximar os conhecimentos teóricos e os práticos. Pois, dessa forma, temos a possibilidade de potencializar as relações entre investigação e ensino, almejando a construção de valores sociais e educacionais que venham a compartilhar e agregar conhecimentos, tanto teóricos quanto práticos. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, no Parágrafo 2º do Art. 2º consta que:

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 lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006, p.1).

Sendo assim, a importância de refletir sobre os componentes curriculares e relacioná-los entre si, buscando estabelecer relações com os sujeitos que estão envolvidos nesse contexto, é de fundamental importância, pois, além de ampliar os horizontes de compreensão do futuro pedagogo, poderá ampliar a criticidade e a reflexividade desse profissional, possibilitando assim a capacitação dos sujeitos, de forma que conheçam a realidade em que estão inseridos, compreendendo e refletindo sobre suas práticas e transformando-as para uma melhoria também na sociedade em que vivemos. Nessa mesma direção, Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p.307) refletem a respeito da organização escolar, a qual “funciona com base em dois movimentos inter-relacionados: de um lado, a estrutura e a dinâmica organizacional atuam na produção de idéias [...], de outro, estes são participantes ativos da organização [...] com a atuação nos processos de gestão”. Nesse sentido, podemos também pensar na organização da gestão no Curso de Pedagogia, de forma que, gestores, professores e alunos possam dialogar e refletir sobre medidas que possam contribuir para melhorar a formação do pedagogo.

Sendo assim, emergem alguns questionamentos a respeito da participação dos gestores, tanto na organização quanto na elaboração dos documentos que gestam um curso de graduação. Há autonomia para elaborar tais documentos, ou apenas são seguidas as ordens vindas das leis e resoluções que regulamentam a educação e que, de certa forma, impõem o conteúdo a ser abordado ao longo do curso? Podem eles, os gestores, ser os possibilitadores ou os precursores em direção à superação desta dicotomia entre a teoria e a prática, que há

anos se mantém viva e também é objeto de muitas pesquisas e discussões? Sendo assim, ficam alguns questionamentos para refletirmos sobre a dicotomia entre teoria e prática, de forma que possamos, algum dia, observar a teoria e a prática andando de mãos dadas pelos caminhos do conhecimento.

Posteriormente, as reflexões e análises das matrizes curriculares, pensamos que a próxima etapa da pesquisa, dando continuidade à mesma, seria dialogar com os coordenadores que participaram dessas diferentes gestões e, da mesma forma, seria importante dialogar com os professores envolvidos no processo de elaboração da reforma curricular para analisarmos como eles percebem as mudanças ocorridas nas matrizes curriculares, desde 1984 até 2007. Tal atitude permitiria que se ampliasse a compreensão das medidas e estratégias utilizadas no transcorrer de todos esses anos no que diz respeito à tentativa de superar a dicotomia existente entre a teoria e a prática, bem como as inquietações e intenções voltadas para que o pedagogo possa concluir seu curso melhor preparado para enfrentar as diferentes realidades e contextos escolares que venha a vivenciar.

Outro instrumento para análise seriam os documentos de ATA das reuniões realizadas ao longo do processo de reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSM. Além disso, buscar, junto aos alunos, as compreensões, inquietações e reflexões a respeito do curso, da abordagem dos conteúdos e dos conhecimentos que são abordados no transcorrer das disciplinas e aulas. Tal diálogo possibilitaria que se aproximasse de uma visualização dos sujeitos do curso, bem como de possibilitar aos alunos que manifestem suas indagações, dúvidas, incertezas e também as alegrias da formação que estão recebendo.

REFERÊNCIAS

ALÉSSIO, Atílio. **Dicotomia entre Teoria e Prática na Formação de Professores**. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

ARISTÓTELES, **Ética a Nicômacos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em 29/10/2010.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: Resolução CNE/CP Nº 5, de 13 de Dezembro de 2005 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: Resolução CNE/CP 009, de 18 de Fevereiro de 2002 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em 01/11/10.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CURSO DE PEDAGOGIA. **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Educação/UFSM, 1984.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Educação/UFSM, 2004.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Educação/UFSM, 2007.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formação de diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia. **In.: Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan/abr. 2007.

GADOTTI, Moacir. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: na Perspectiva de uma Educação para a Cidadania. Disponível em <http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Projeto_Politico_Ped_1998.pdf> Acesso em 11/09/09

GRABAUSKA, Claiton José. **Investigação – ação na formação dos profissionais da educação:** redimensionando as atividades curriculares de Ciências Naturais no Curso de Pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor.** S. l. Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. **In:** NÓVOA, António. (org.) **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, Selma G. (coord.), et.al. **Pedagogia, Ciências da Educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **In.: Revista Brasileira de Educação,** v.15, n. 44, p. 380-393, mai/ago. 2010.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **In.: Revista Brasileira de Educação,** v.14, n.40, p. 143-155, jan/abr. 2009.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **In.: Cadernos de Pesquisa,** v.37, n.130, p.43-62. Jan./abr.2007.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Terapia de Atlas:** pedagogia e formação docente na pós-modernidade. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. **Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática.** Educar em Revista (Impresso), 2010.

UAB/UFSM. Material didático do componente curricular: A construção do projeto político pedagógico. Disponível em: <http://cead.ufsm.br/moodle/mod/resource/view.php?id=81206>
Acesso em 09 de março de 2011.