50 anos da Pedagogia

Da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina à Universidade Estadual de Londrina (1962 a 2012)

Maria Luiza Macedo Abbud
Marta Regina Gimenez Favaro
Celso Luiz Junior
Simone Burioli Ivashita
Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

O curso de Pedagogia tem início em 1962 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, passando a pertencer à Universidade Estadual de Londrina em 1971. Em seu percurso formou vários profissionais hoje atuantes nos diferentes níveis do sistema de ensino. Além disso, em decorrência do curso de graduação, passou a ofertar cursos de pós-graduação em educação (especializações e mestrado), além das atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas pelos professores e estudantes.

No contexto das comemorações dos 50 anos do curso, a área de História da Educação por meio do LEPHE (Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação) assumiu a tarefa de organizar um livro coletivo que apresentasse o registro desta história, convidando os professores e estudantes do curso a apresentarem suas contribuições em capítulos aqui dispostos.

50 anos da Pedagogia

Da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina
à Universidade Estadual de Londrina (1962 a 2012)

Universidade Estadual de Londrina

50 ANOS PEDAGOGIA UEL 1962 - 2012

50 anos da Pedagogia

Da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina à Universidade Estadual de Londrina (1962 a 2012)

Maria Luiza Macedo Abbud
Marta Regina Gimenez Favaro
Celso Luiz Junior
Simone Burioli Ivashita
Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

(Organizadores)

Londrina
2012

50 ANOS PEDAGOGIA UEL 1962-2012

Universidade Estadual de Londrina

Editoração Eletrônica
Maria de Lourdes Monteiro

Capa
Marcos da Mata

Revisão
Verônica Merlin Viana Rosa

Catalogação elaborada pela Bibliotecária Roseli Inacio Alves
CRB 9/1590

C575 50 anos da pedagogia – FFCL /Londrina e UEL – 1962 a 2012 / Maria Luiza Macedo Abbud... [et al.]. (Organizadores) – Londrina : UEL, 2012.
348 p. : il.

vários autores
ISBN 978-85-7846-129-4

1. Faculdade de Filosofia, Ciencias e Letras de Londrina. 2. Universidade Estadual de Londrina. 3. Pedagogia – História. 4. Educação – Pedagogia. 5. Pedagogia – Estudo e ensino. 6. Formação de professores. 7. Ensino superior – Pedagogia. I. Abbud, Maria Luiza Macedo. II. Favaro, Marta Regina Gimenez.

CDU 37.013(091)

SUMÁRIO

PREFÁCIO

2012: CINQUENTENÁRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL

As palavras que introduzem este exórdio são de agradecimento.

Agradeço ao filósofo francês Jean-Paul Sartre por ter me ensinado que para conhecer o objeto em seus detalhes é indispensável reconstituir a história de sua constituição. Tais ensinamentos constam do ensaio "Questão do Método" (1960) e são dirigidos aos que se interessam pelos estudos do método científico.

Agradeço, ainda, a honraria a mim concedida pelas organizadoras desta coletânea professoras Maria Luiza Macedo Abbud e Marta Regina Gimenez Favaro ao convidar-me para prefaciá-la. A obra intitulada *50 ANOS DA PEDAGOGIA*: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina à Universidade Estadual de Londrina (1962 a 2012) consiste em um símbolo que demarca no campo da práxis, dentre tantos outros, as Comemorações do Cinquentenário do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina UEL, 1962-2012.

Agradeço, também, a todos os autores deste livro que muito me ensinaram com suas narrativas, relatos, reflexões, argumentações e análises no tocante à epistemologia da educação, à identidade do pedagogo e da pedagoga com base na docência, à organização curricular e o significado das disciplinas de fundamentos educacionais (como a história e a filosofia da educação), à didática, às metodologias de ensino, ao campo de estágio materializado no Colégio de Aplicação, à gestão colegiada do curso de Pedagogia, bem como os ensinamentos dos autores no que concerne às articulações entre a graduação e a pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, às atividades que articulam o ensino à pesquisa e à extensão.

Agradeço aos autores, mais uma vez, por demonstrarem que o curso de Pedagogia da UEL, ao longo de sua trajetória de construção, esteve e está enraizado nacionalmente nos espaços de diálogo, nos debates, nas contradições, nas controvertidas posições, nas deliberações acerca das orientações e diretrizes curriculares voltados para esse curso que se insere no campo da formação de profissionais da educação.

O desafio que os autores se impuseram de reconstituir a história da constituição do curso de Pedagogia, desde sua criação até os tempos atuais, resulta de investigações desenvolvidas no contexto da UEL. As pesquisas

foram impulsionadas pelos professores, pesquisadores e pelo alunado que se debruçaram sobre a história do conhecimento e da história da educação no lócus denominado *Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação.*

Procuro imprimir a este prefácio uma lógica que parte de um movimento diacrônico-sincrônico. De início, reporto-me ao futuro próximo em relação ao campo das políticas de formação de profissionais da educação: será inaugurada no país uma nova etapa de reformulação do curso de Pedagogia e dos diversos cursos de formação de professores. Tanto o projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da UEL, como os projetos pedagógicos de todas as licenciaturas brasileiras sofrerão mudanças devido às expectativas que vêm gerando discussões acerca de uma nova Resolução do Conselho Nacional de Educação sobre as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica" e do Projeto de Lei n. 8035/2010, do Plano Nacional de Educação para o próximo decênio. Este Projeto de Lei já tem um Substitutivo de autoria do deputado Ângelo Vanhoni que foi apresentado, por este relator, em 5/12/2011, na Comissão Especial da Câmara dos Deputados, cumprindo mais uma fase de sua tramitação no Congresso Nacional.

As metas e estratégias do Pl 8.035 propostas para a formação de profissionais da educação, por força da aprovação da Emenda Constitucional n. 59/2009, com o objetivo de garantir a obrigatoriedade de quatorze anos de escolaridade realizados em escolas públicas por crianças, jovens e adolescentes pertencentes à faixa etária de quatro a dezessete anos, por certo, implicarão mudanças substantivas na configuração do curso de Pedagogia e em todos os cursos que formam professores.

Passo a fazer uma inserção no passado, respaldada na diacronia e sincronia aqui anunciadas e constato que o curso de Pedagogia da UEL foi criado em 1962, circunscrito à cultura própria da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina que, em 1970, foi incorporada à Universidade Estadual de Londrina.

Entendo que essa cultura própria é produto da construção do conhecimento e das ações desenvolvidas no interior da vida institucional e concordo com Abbud e Favaro, autoras do primeiro capítulo deste livro, que "a recuperação da história local permite reconstruir as intencionalidades e interesses que nortearam seu processo". Advogo, contudo, que tal processo se nutra, também, de conhecimento epistemológico e de saberes educacionais, pedagógicos e políticos produzidos em âmbito nacional e internacional.

Entendo ainda que marcos regulatórios de políticas de formação de professores, construídos nos órgãos nacionais, dentre eles, o Conselho Nacional

de Educação, e as interpretações a eles dadas são indutores da organização e da gestão curricular do curso de Pedagogia, bem como são determinantes dos modos de organização e dinâmicas impressas ao seu desenvolvimento que vão delineando as identidades do profissional nele formado - o Pedagogo, a Pedagoga.

Segundo as professoras do curso de Pedagogia da UEL, Maria Luiza Macedo Abbud e Marta Regina Gimenez Favaro, autoras do texto "Organização curricular do curso de pedagogia", sua investigação permitiu identificar "três grandes blocos de organização para o curso". Esses blocos abrangem espaços temporais assim delimitados: 1962-1972, 1973-1991 e 1992-2010. De acordo com as pesquisadoras, no interior desses grandes blocos, encontram-se as "modificações indicadoras das especificidades locais e da instituição". Sendo assim, as ideias das autoras reconfirmam o entendimento descrito anteriormente de que a organização e a dinâmica curricular são também configuradas pela cultura própria da instituição, bem como por regulamentações definidas pelo Conselho de Educação do Estado do Paraná.

Em sintonia com o texto das autoras, faço uma analogia com estudos desenvolvidos por mim em 2011, cujo objeto é a identidade *unitas multiplex* do pedagogo e da pedagoga. Nesses estudos revelo como foram se configurando as identidades do curso de Pedagogia em âmbito nacional. Com base em Abbud e Favaro, tenho a clareza de que o curso da UEL não escapa a essas determinações nacionais.

O grande bloco 1962-1972 apontado pelas autoras indica que o (a) pedagogo (a) formando neste período, pela UEL, aproxima-se das características de um perfil, cuja identidade foi denominada por mim "Coerentemente Tecnicista".[1]

O curso de Pedagogia da UEL, instalado depois da homologação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4024, de 20/12/1961), livrou-se, parcialmente, de carregar consigo um perfil profissional de identidade ambígua do Pedagogo (a) - o Esquema 3+1. Esse modelo de formação de professores de padrão nacional (1939) foi instalado, no Brasil, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na década de 1940. Modelo curricular que acoplava o curso de bacharelado à licenciatura. Foram padronizados os bacharelados com três anos de duração para estudos específicos da área de conhecimento em que o professor iria atuar no curso primário ou no curso

[1] *Cf.* BRZEZINSKI, I. As políticas de formação de professores e a identidade *unitas multiplex* do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. *In:* BRZEZINSKI, I.; SILVA, M. A. *Formar professores-pesquisadores*: construir identidades. Goiânia: PUCGoiás, 2011, p. 15-50.

secundário,[2] aos quais se adicionava a licenciatura, ministrada em um ano, no curso de Didática. Em outros estudos fiz críticas a essa organização curricular em que nos três primeiros anos do curso de Pedagogia estudavam-se generalidades como conteúdo de base e superpunha-se o específico em um curso a parte - o de Didática da Pedagogia. Com tal esquema, foram formados pedagogos-pedagogas-professores-professoras para atuarem na educação escolar e pedagogos-pedagogas-técnicos-técnicas para os sistemas educacionais.

O curso de Pedagogia da UEL nasce exatamente no momento de transição da organização curricular com base no Esquema 3+1 para a prática organizativa do currículo mínimo obrigatório prescrito no Parecer n. 251/1962, do Conselho Federal de Educação (CFE). Por esta época, neste Conselho, duas correntes conflitavam-se em relação aos rumos do curso de Pedagogia: a que pretendia sua extinção acusando-o de não ter um estatuto epistemológico próprio e a que defendia sua existência, supervalorizando o conteúdo pedagógico profissionalizante.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina apostou na segunda alternativa. Criou o curso em que já havia alguma evidência do perfil do Pedagogo (a) de "Identidade Coerentemente Tecnicista", reforçada, a seguir, pelos marcos regulatórios de políticas educacionais impostos pelo governo protagonista do Golpe Militar de 1964. Tais diplomas legais são: a Lei da Reforma Universitária (Lei. 5.540, de 28/11/1968), a Lei do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei. 5.692, de 11/8/1971); o Parecer CFE n. 252/1969 e a Resolução CFE n. 2/1962. Os dois últimos diplomas legais regulamentavam o curso de Pedagogia, fracionado em habilitações e, ao mesmo tempo, o Parecer CFE n. 252/1969 definia parâmetros para a dinâmica do funcionamento da Faculdade de Educação que tomou o lugar da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

O processo de mudanças em âmbito nacional teve inflexão na cultura institucional e no curso de Pedagogia da UEL. Mudanças e reformulações são assim descritas por Abbud e Favaro (2012):

> Neste processo de reformulações, a primeira constatação em relação ao curso de Pedagogia da UEL diz respeito à existência de três períodos bem demarcados: de 1962 a 1973, em que encontramos uma formação única: licenciatura em pedagogia, sistema de matrícula seriado, em um curso de 4 anos. Entre os anos de 1973 e 1992, encontramos a mudança para sistema de matrícula por disciplina (créditos) com a oferta de habilitações. A partir

[2] Utiliza-se a nomenclatura da época – primário e secundário.

de 1992, o sistema de matrícula volta a ser seriado e o curso passa a oferecer primeiro habilitações acopladas e depois de 2007 a formação do pedagogo sem explicitação de habilitações, ou seja, o curso propôs uma formação profissional única para todos os estudantes, agregando docência e gestão pedagógica nos espaços escolares e não escolares.

Exatamente neste, após 2007, destacado pelas autoras, começa a se configurar nacionalmente nas instituições formadoras de professores, sobretudo, nas Faculdades e Centros de Educação das Universidades, o perfil do Pedagogo (a) delineado pelas indicações propostas nas Diretrizes Nacionais Curriculares da Pedagogia. Essas diretrizes estão constituídas pelo Parecer CNE/CP n. 05, de 13/12/2005, Parecer CNE/CP n.03, de 22/2/2005 e Resolução CNE/CP n.01, de 15 de maio de 2006.

Denomino Pedagogo: Identidade Consensuada ao novo perfil desse profissional que conquista, em sua trajetória de formação, uma identidade única com base na docência. Destaco que essa base de identidade é conquista da luta deflagrada pelos movimentos sociais de educadores, desde 1980, e que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) empunhou como bandeira, em uma reação pró-ativa contra o currículo mínimo de formação e a identidade fracionada em habilit0ações, herança das políticas de formação impostas pelo governo militar.

A identidade contemporânea do Pedagogo (a) se expressa na articulação: ser professor, ser pesquisador e ser gestor atuante em espaços escolares e não escolares. Contorno bem delineado dessa identidade contemporânea do Pedagogo (a), pode ser constatado na matriz curricular apresentada e analisada por Maria Luiza Macedo Abbud e Marta Regina Gimenez Favaro no primeiro capítulo desta obra, bem como nos textos que compõe a coletânea de autoria de Adriana Medeiros Farias, Adriana Regina de Jesus Santos, Ana Lúcia Ferreira da Silva, Andreia Maria Cavaminami Lugle, Anilde Tombolato Tavares da Silva, Celiane Mara de Lala Burity, Celso Luiz Junior, Claudia Chueire de Oliveira, Ednéia Consolin Poli, Eliane Cleide da Silva Czernisz, Elsa Maria Mendes Pullin, Fábio Luiz da Silva, Fernanda Silva Camargo, Géssika Rodrigues Villatore, Gilmara Lupion Moreno, Grasielle Gonçalves Coutinho, Isabel Francisco de Oliveira Barion, Janilda do Socorro Alves Barros Mendes, Jaqueline Delgado Paschoal, Jaquelini Marquezim Paim, Leoni Maria Padilha Henning, Liliane de Cássia Carvalho, Lucinea Aparecida de Rezende, Magda Madalena Tuma, Márcia Rejania Souza Xavier, Maria Cristina Marquezine, Maria das Graças Ferreira, Maria José Ruiz, Maria Luiza Macedo Abbud, Marta Regina Furlan de Oliveira, Marta Silene

Ferreira Barros, Nívea Marques Costa, Paula Mariza Zedu Alliprandini, Sandra Aparecida Pires Franco, Sandra Regina Mantovani Leite, Silza Maria Pasello Valente, Simone Burioli Ivashita.

Apostando no movimento diacrônico-sincrônico, convido a todos os leitores que venham percorrer conosco a aventura de conhecer o presente por meio da reconstituição da história, constatando o real significado do curso de Pedagogia da UEL.

A história desse curso se constrói e se reconstrói como formador de pedagogos e pedagogas, na tentativa de cumprir seu importante papel social e científico na sociedade londrinense, paranaense e brasileira, mas também para descobrir que "[...] ninguém pode dizer-se pedagogo se não aceitar teorizar suas práticas e submetê-las à discussão" (HOUSSAYE *et al*, 2004, p. 7)[3*], como é o caso dos atores e autores de *50 ANOS DA PEDAGOGIA*: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina à Universidade Estadual de Londrina (1962 a 2012).

Iria Brzezinski
Goiânia, verão de 2011.

[3*] HOUSSAYE, J. *et al. Manifesto a favor dos pedagogos*. [Trad. Vanise Dresch]. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APRESENTAÇÃO

Mudanças profundas ocorreram no mundo nos últimos 50 anos, entre elas o avanço da tecnologia, a globalização econômica e o fim da polarização ideológica entre capitalismo e socialismo nas relações internacionais. Diante deste cenário, se torna fundamental rever os paradigmas até então considerados intocáveis. Neste contexto, a práxis educacional, antes pensada e estruturada a partir de um método tecnicista em que o planejamento era desmembrado em conteúdos fragmentados e especializados, hoje é construído a partir de um conceito de complexidade, interdisciplinaridade e, principalmente, de forma coletiva e participativa.

O Pedagogo como arquiteto cognitivo e a Pedagogia como ciência da educação projetam juntos caminhos a serem percorridos por aqueles que estão preocupados com uma práxis comprometida com a transformação social e com a contínua atualização do pensamento. Neste sentido, os docentes do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), por meio do Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação (LEPHE), da área de História da Educação, se colocam como arquitetos de um projeto coletivo ao elaborar este livro que reconstrói a história do curso de Pedagogia da UEL, o primeiro de Londrina, criado em 1962.

Ao reconstruir esta história, o livro também propõe uma reflexão sobre o processo educacional ao longo de 50 anos. Uma história que começou na Grécia Antiga, com Platão, considerado o primeiro Pedagogo. O filósofo concebeu um sistema educacional integrado a uma dimensão ética e política que permitisse a formação do homem moral, vivendo em um Estado justo. Pensado de forma a discutir a organização curricular, a atuação do Colegiado do Curso, a didática, a gestão da educação, o projeto político pedagógico do curso, além dos programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* na área de Educação, este livro é um projeto elaborado por educadores preocupados não apenas com o curso de Pedagogia da UEL, mas com um processo educacional integrado.

A sociedade contemporânea apresenta demandas complexas de caráter social e educacional que ultrapassam os limites formais e regulares das escolas, colégios e universidades, portanto requer de todos aqueles envolvidos com o campo da Educação projetos que, a exemplo deste livro, propõe um trabalho sistematizado, coletivo e participativo que traz, inclusive, relatos importantes de ex-alunos do curso. É importante destacar que por trás de cada professor,

em qualquer sala de aula, estão séculos de estudos sobre o ofício de educar e este livro ao registrar os 50 anos do curso de Pedagogia da UEL, acrescenta mais meio século de reflexão sobre a Educação.

Profa. Dra. Nádina Aparecida Moreno
Reitora da UEL

INTRODUÇÃO

O objetivo deste livro é fazer um registro da história do primeiro curso de Pedagogia criado em Londrina, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o qual passa a integrar a recém-criada Universidade Estadual de Londrina (UEL) nos anos 1970, e que completa neste ano de 2012 seus 50 anos.

Reunindo professores das diferentes áreas disciplinares, a obra apresenta o curso a partir de diferentes olhares, destacando sua contribuição para a formação do Pedagogo nos seus 50 anos de existência em Londrina.

O curso de Pedagogia que teve início em 1962 formou vários profissionais hoje atuantes nos diferentes níveis do sistema de ensino. Além disso, em decorrência do curso de graduação, passou a ofertar cursos de pós-graduação em educação (especializações e mestrado), além das atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas pelos professores e estudantes.

No contexto das comemorações dos 50 anos do curso, a área de História da Educação por meio do LEPHE (Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação) assumiu a tarefa de organizar um livro coletivo que apresentasse o registro desta história, convidando os professores e estudantes do curso a apresentarem suas contribuições em capítulos aqui dispostos.

O resultado obtido está registrado nos artigos apresentados a seguir, que retratam diferentes aspectos de disciplinas, áreas de habilitação, programas e cursos de pós-graduação, na visão de docentes, graduandos e ex-alunos.

No texto ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA: 50 ANOS DE HISTÓRIA, as professoras Marta Regina Gimenez Favaro e Maria Luiza Macedo Abbud apresentam os resultados do projeto de pesquisa "**História do curso de Pedagogia na UEL: sua identidade a partir da organização curricular,** 1960 a 2005", Londrina, Paraná. O trabalho foi realizado a partir de fontes documentais, cujo acervo era composto por grades curriculares, projetos de curso, projetos de pesquisa, atas de Departamento e de Colegiado de Curso, que forneceram o mapeamento institucional e formal das ações realizadas em relação à organização do curso. Os dados coletados indicam três grandes blocos de organização para o curso (1962 até 1972, 1973 a 1991, 1992 a 2005), no interior dos quais se encontra modificações indicadoras das especificidades locais e da instituição.

No texto O COLEGIADO DE CURSO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: LIMITES E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE COORDENAÇÃO, os professores Adriana Medeiros Farias, Ana

Lúcia Ferreira da Silva, Andreia Maria Cavaminami Lugle, Celso Luiz Junior, Eliane Cleide da Silva Czernisz e Paula Mariza Zedu Alliprandini apresentam uma reflexão sobre o curso de Pedagogia a partir da análise das ações pedagógicas realizadas no encaminhamento da coordenação do curso, do Trabalho de Conclusão de Curso e do Estágio Supervisionado. Destacam a proposta para a formação do pedagogo (a) e levantam alguns princípios que fundamentam esta formação. Comentam como os impasses têm nos levado a buscar alternativas para uma formação mais comprometida e consistente.

O texto DA ESCRITA DE INTENÇÕES AOS DISCURSOS SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO DISCIPLINA NO CURSO DE PEDAGOGIA NA DÉCADA DE 1960 da professora Magda Madalena Tuma procura articular evidências orais e documentais locais ao processo nacional de constituição da História da Educação como disciplina e campo de pesquisa. Este estudo visa apresentar resultados preliminares da análise de objetivos expressos em programas de ensino da disciplina História da Educação, do curso de Pedagogia da então Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, atual Universidade Estadual de Londrina, referentes à década de 1960.

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA ÁREA DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: SIGNIFICADO, ESPECIFIDADES E CONTRIBUIÇÕES AO CURSO DE PEDAGOGIA é o titulo do artigo da professora Leoni Maria Padilha Henning, que apresenta os dados do processo de constituição da área de *Filosofia e Educação* do Departamento de Educação da UEL, desde as origens da questão aflorada no âmbito dos *Fundamentos da Educação.* O designativo *Filosofia da Educação*, uma das disciplinas contidas nesta última área, gerou uma séria discussão epistemológica no âmbito do Departamento de Educação, em geral, e no da referida área em particular, cujos resultados levaram à constituição da área de *Filosofia e Educação*, propiciando ao mesmo tempo um acirramento nas discussões referentes às relações de *Fundamentos da Educação* com as demais disciplinas inclusas no curso de Pedagogia e de *Filosofia da Educação* no contexto da Pedagogia, dentre outras. Ademais, a disciplina conhecida por *Filosofia da Educação* sofreu um turbilhão de questionamentos referentes ao seu significado, às suas especificidades e às suas contribuições ao curso de Pedagogia da UEL.

A professora Claudia Chueire de Oliveira, no texto A DIDÁTICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, resgata informações relativas à disciplina de Didática no curso de Pedagogia, apresentando as alterações decorrentes do contexto histórico de consolidação deste. A Didática, uma das áreas da Pedagogia que tem por objeto de estudo o processo de ensinar,

apresentou nos últimos 30 anos um movimento intenso de constituição de um corpo teórico-metodológico que evidenciasse o processo de ensinar no conjunto do trabalho docente nos diferentes níveis de ensino. Da arte de ensinar aos processos virtuais de ensino, compete à Didática realizar a crítica e a reconstrução de pressupostos que subsidiam a ação pedagógica, em especial de pedagogos, formadores de diferentes profissionais da educação.

Em PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA, a professora Elsa Maria Mendes Pullin um apresenta breve histórico sobre os cursos de Pedagogia no Brasil: conhecimentos psicológicos e formação de professores; limites e possibilidades das disciplinas da Psicologia da Educação no quadro de ofertas dos currículos da Pedagogia na UEL: de 1961 a 2011.

HISTÓRIA DA COMPOSIÇÃO DA ÁREA DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL é o tema desenvolvido pelas professoras Maria das Graças Ferreira e Maria José Ferreira Ruiz. Neste texto dois objetivos se entrelaçam, o primeiro busca apresentar o processo de reconfiguração das antigas áreas de Orientação Educacional, de Supervisão Escolar e de Política Educacional, das quais se originou a atual área de Política e Gestão da Educação; o segundo trata de situar a área de Política e Gestão da Educação na Proposta Pedagógica de 2005 e no curso de Pedagogia da UEL. Utilizam como fontes de pesquisa o catálogo de cursos da UEL (especificamente o do curso de Pedagogia dos anos 2004 e 2005), a Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia da UEL (2005) e, ainda, a ata de reunião da área de Políticas e Gestão da Educação.

Em FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA HISTÓRICA PARA AS DIDÁTICAS DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS, a professora Ednéia Consolin Poli toma como foco apresentar e discutir as didáticas de conteúdos específicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina no período de 1990 a 2011, a partir de suas ementas e programas. Essa discussão apresentará aspectos teóricos e didáticos bem como o papel das diferentes didáticas, tendo com referência as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia e o Projeto Político Pedagógico do curso em questão.

Em UM OLHAR SOBRE A HABILITAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL, a professora Anilde Tombolato Tavares da Silva e a graduanda Celiane Mara de Lala Burity apresentam a discussão em torno da formação docente que tem se intensificado na área de Educação infantil, especialmente desde que a Lei 9.394/96 entrou

em vigor. Para compreender como essa formação se dá no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, é feita uma análise dos currículos a partir da implantação da Educação Infantil nesta instituição no período de 1992 a 2010. As autoras pretendem, assim, contribuir para a História do curso de Pedagogia da UEL, mais especificamente na área de formação de professores para Educação Infantil com apontamentos que tragam melhorias a este.

No texto PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL, as professoras Lucinea Aparecida de Rezende e Sandra Aparecida Pires Franco apresentam um levantamento frente à documentação existente do curso de Pedagogia, em busca de verificar como se configura o ensino de Língua Portuguesa desde o ano de 1965 até 2011, ou seja, cobrindo o percurso do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. O problema está circunscrito à questão da formação de professores e como esse curso contribui neste âmbito em relação ao ensino da Língua Portuguesa. A análise volta-se ao delineamento deste ensino ao longo do curso e as suas implicações no fazer docente.

O LUGAR DA EJA NO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL: ENTRE A DENÚNCIA E O ANÚNCIO é o tema do artigo apresentado pela professora Márcia Rejania Souza Xavier, que apresenta um recorte de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida desde o ano de 2003 e tem como objetivo conhecer o papel que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem desempenhando ao longo dos últimos dez anos na formação de Pedagogos. O recorte consiste em analisar o contexto do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. A lógica da escrita considera o olhar de quem vivenciou como aluna e agora como docente os desafios da formação de educadores e estudantes da EJA. O compromisso da autora consiste em denunciar as lacunas evidenciadas e anunciar as possibilidades de ampliar os espaços de formação de educadores da EJA no contexto do curso de Pedagogia da UEL.

Os professores Simone Burioli Ivashita e Celso Luiz Junior no texto O MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (1994-2010): DEZESSEIS ANOS DE HISTÓRIA buscam apresentar a História do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, desde sua elaboração em 1994, até o ano de 2010. Registram a importância de contarmos uma das histórias do Mestrado em Educação da UEL, pois essa temática permite em um primeiro momento relembrar quantitativamente a produção desse programa e em um segundo momento permite pensar que o referido programa foi e é responsável pela

formação dos professores que hoje atuam em Instituições de Ensino no Paraná. Os autores explicitam um pouco do caminho percorrido pelo Mestrado, desde sua criação até suas reformulações, entendendo que as pesquisas realizadas no interior desse programa indicam, em grande parte, o desenrolar desse caminho.

A professora Silza Maria Pasello Valente apresenta o artigo DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR AO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA DA AÇÃO DOCENTE: BREVE RECUPERAÇÃO HISTÓRICA em que registra os marcos históricos do primeiro curso em nível de especialização criado por iniciativa da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que teve início em setembro de 1976, mesmo ano em que fora criada a Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação, e, desde então, vem sendo ofertado ininterruptamente sempre com um número expressivo de candidatos ao processo seletivo.

No texto A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA, as professoras Gilmara Lupion Moreno, Marta Regina Furlan de Oliveira e Jaqueline Delgado Paschoal relatam o processo de constituição deste curso que tem como objetivo discutir a relevância da formação continuada do professor de educação infantil, bem como demonstrar o papel da Universidade na articulação entre pesquisa, ensino e extensão voltada para esse nível de ensino. Justifica-se a intenção da pesquisa, pois embora a legislação tenha avançado em relação às políticas públicas voltadas para a infância e o direito da criança à educação de qualidade desde o seu nascimento, a realidade demonstra que muitos profissionais não apresentam formação adequada para lidar com essa população. Nesse sentido, esta pesquisa relata a experiência da Universidade Estadual de Londrina na oferta do curso de especialização intitulado "Trabalho Pedagógico na Educação Infantil para profissionais que atuam com a criança de zero a cinco anos de idade".

Apresentando a HISTÓRIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, a professora Maria Cristina Marquezine discorre sobre o processo de constituição do curso, sua expansão e significado para formação na área. Relata as principais mudanças curriculares ocorridas no período de funcionamento do curso – 1986 a 2007, caracterizando a participação de profissionais de diferentes áreas e Departamentos da UEL, e de outras instituições que resultaram em relevantes trabalhos de pesquisa.

Registrando o trabalho da Ludoteca/UEL, as professoras Anilde

Tombolato Tavares da Silva, Marta Silene Ferreira Barros e Sandra Regina Mantovani Leite apresentam o texto A INFÂNCIA E O BRINCAR: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE EXTENSÃO LUDOTECA-UEL. Este texto busca fazer uma retrospectiva dos 21 anos de atuação do Programa de Extensão Ludoteca-UEL, aparecendo como uma oportunidade de rememorar as experiências vivenciadas e os estudos realizados pelos professores e estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina no Programa de Extensão Universitária Ludoteca-UEL.

O Colégio de Aplicação, órgão suplementar da UEL, ligado ao curso de Pedagogia, entre outras licenciaturas, e ao Departamento de Educação é historiado no artigo A TRAJETÓRIA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: PASSADO, PRESENTE E FUTURO, redigido pelos professores Adriana Regina de Jesus Santos, Fábio Luiz da Silva e Marta Regina Furlan de Oliveira. Os autores buscam expressar a percepção dos egressos do curso, apresentando seus depoimentos caracterizados em três momentos distintos: 1962 a 1965; 2002 a 2004; 2008 a 2011, completado com a percepção de graduandas ingressantes em 2011.

Representando a percepção de formandos da primeira turma do curso, a professora Maria Luiza M. Abbud e a graduanda Grasielle Gonçalves Coutinho apresentam o texto DA ESCOLA NORMAL AO CURSO DE PEDAGOGIA: EX-ALUNAS DA TURMA 1962 A 1965, construído a partir de depoimentos colhidos como parte do projeto de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia apresentado em 2011. As experiências relatadas permitiram desvelar e compreender alguns aspectos inerentes à educação, à sociedade e à própria profissão docente, vistos da perspectiva de quem os vivenciou. Neste texto, busca-se compreender o papel que a vivência no ensino superior representou para os graduandos da época, no contexto da cidade de Londrina dos anos 1960.

A professora Isabel Francisco de Oliveira Barion no texto CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE UMA EX-ALUNA, representando o período 2002 a 2004, mostra que o curso de Pedagogia nas últimas décadas tem formado inúmeros profissionais da educação. Na cidade de Londrina, essa formação tem sido realizada tanto em instituições de ensino superior pública estatal quanto em instituições privadas. Dentre essas instituições públicas, destacamos a contribuição do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina que completa 50 anos. Nesse meio século

de existência, foram muitos os pedagogos formados por esta instituição e que hoje atuam no campo educacional. A autora, pedagoga formada pelo curso de Pedagogia da UEL, apresenta suas considerações a respeito da passagem pelo curso de Pedagogia da UEL e também a contribuição para sua formação enquanto pedagoga.

Representando os formandos, no texto JUBILEU DO CURSO DE PEDAGOGIA: PERSPECTIVA DAS FORMANDAS 2012, Géssika Rodrigues Villatore, Grasielle Gonçalves Coutinho e Janilda do Socorro Alves Barros Mendes traçam um panorama tendo como base a visão de pessoas que estão concluindo o curso de Pedagogia da UEL no ano de seu jubileu. As autoras oferecem como perspectivas as visões de três estudantes que ingressaram no curso em 2008, provenientes de realidades diversas e que partiram de pontos diferentes para a busca do curso em questão.

Completando o panorama a respeito do curso, temos o depoimento de alunas no texto RELATO DAS ALUNAS DO PRIMEIRO ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA, Fernanda Silva Camargo, Jaquelini Marquezim Paim, Liliane de Cássia Carvalho e Nívea Marques Costa do 1º ano/2011. O texto é fruto das reflexões de quatro alunas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. O objetivo é tecer considerações e expectativas a respeito do curso de licenciatura em Pedagogia neste ano em que a UEL completa 40 anos de existência, bem como faz parte das comemorações dos 50 anos do curso que serão completados em 2012. Para tal, cada aluna apresentará suas considerações, partindo do pressuposto de que cada uma tem história de vida diferente, apresentando motivações diversas para cursar Pedagogia na UEL.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – 50 ANOS DE HISTÓRIA

Maria Luiza Macedo Abbud
Marta Regina Gimenez Favaro

O texto aqui apresentado, resultado de um projeto de pesquisa, expressa uma das dimensões do percurso do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, UEL, que em 2012 comemora seu cinquentenário.

Assumindo como referência os resultados do projeto de pesquisa "História do curso de Pedagogia da UEL de 1960 a 2005", temos, neste texto, o objetivo de apresentar as principais alterações do curso a partir das suas transformações curriculares.

O problema de pesquisa é elaborado ao final do projeto que investigou a História da Educação em Londrina, cujos resultados nos permitiram perceber alterações nas disciplinas, tanto no que diz respeito à sua localização nas séries e períodos quanto à mudança de carga horária e mesmo de nomenclatura. As perguntas decorrentes foram: como se processaram tais mudanças? A que critérios obedeceram? Como foram decididas?

Os indícios a respeito da história do curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina (FFCLL) e na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no período de 1960 a 2005, objeto da pesquisa, foram recolhidos de fontes documentais tais como: catálogos de curso, grades curriculares, planos de disciplinas, registro de diploma, mapas de inscrição e matrícula.

Considerando que no Brasil o curso surge no final da década de 1930, ao ser implantado em Londrina, na década de 1960, já carregava certa tradição de organização curricular. O curso vem passando, ao longo dos anos, por momentos de crise que colocam em dúvida sua pertinência e adequação aos objetivos a que se propõe. Durante esse período sofreu alterações de forma e conteúdo. As formas como tais alterações ocorreram em Londrina, em confronto com as observadas e relatadas em outras regiões estão possibilitando a compreensão ampliada do quadro atual do curso.

Considerando com Zequera (2002, p. 93) que é impossível tomar o passado como objeto de pesquisa e acreditando que "[...] resíduos são a presença viva do passado, que faz possível o conhecimento histórico, sobre os quais o historiador interpreta o passado", concordamos com Nóvoa (1999)

que a recuperação da história local permite reconstruir as intencionalidades e interesses que nortearam seu processo, permitindo a compreensão ampliada da sua configuração atual.

No Brasil, o curso de Pedagogia é criado em 1939, a partir da herança da Escola Normal e dos cursos de Aperfeiçoamento anexos aos Institutos de Educação (BRZEZINSKI, 1996). A partir desta autora, podemos considerar que a organização curricular dos cursos de Pedagogia tenha sido normatizada, em 1939, a partir da experiência da USP, associada à da Universidade do Distrito Federal e da Universidade de Minas Gerais. Tendo iniciado como um bacharelado, apenas em 1943 é estabelecida a obrigatoriedade da licenciatura para o exercício do magistério.

Em Londrina, o curso de licenciatura em Pedagogia é criado em 1960, com início de atividades em 1962, juntamente com o "curso" de Didática (atuais Licenciaturas). O curso de Didática permaneceu apenas nos anos de 1962 e 1963. A partir de 1964 deixa de funcionar como curso autônomo, de acordo com orientação do Conselho Estadual de Educação (Parecer n° 292), as matérias pedagógicas passaram a fazer parte do curso de Pedagogia.[1]

Os dados coletados indicam que a criação deste curso ocorreu por solicitação dos professores da escola normal aqui existente, no Colégio Mãe de Deus e na Escola Normal de Londrina, não se caracterizando como desdobramento de Cursos de Aperfeiçoamento[2] uma vez que há indícios de que estes cursos tenham sido instalados em Londrina apenas na década de 1980. O curso Normal de Londrina oferecia os dois níveis de formação de professores decorrentes da Lei Orgânica de Ensino de 1946: curso Normal Ginasial e curso Normal Colegial. O Instituto de Educação que poderia oferecer Cursos de Aperfeiçoamento só foi criado em 1963, época da abertura do curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina.

Se nos cursos de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil a composição curricular da Pedagogia tendeu a ser pautada tanto pelas disciplinas componentes da Escola Normal quanto dos Cursos de Aperfeiçoamento, no caso de Londrina a inspiração para essa composição inicial é claramente a grade curricular dos cursos de Pedagogia existentes em outros centros.

---

[1] A Faculdade de Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina foi criada em 1956 e reconhecida em 1960 (Decreto nº 49061 de 06/10/1960) tendo o professor Lauro Gomes da Veiga como seu primeiro diretor. O curso de Pedagogia foi criado pelo governo do estado do Paraná em 28/05/1960, Decreto nº 29916. O curso tem inicio em 1961, autorizado pelo decreto 50628 de 19/05/61. Estas Faculdades se transformam na Universidade Estadual de Londrina em 1970 pelo decreto 18 110/1970.

[2] Cursos destinados a egressos da Escola Normal nos Institutos de Educação.

A partir deste momento, as alterações curriculares do curso podem ser creditadas tanto às normas estabelecidas, como, por exemplo, a definição dos currículos mínimos pelo CFE em decorrência da LDB de 1961, quanto às possibilidades de opção que se colocam para cada instituição.

Várias alterações vão ocorrendo em todos os cursos de Pedagogia no período de 1960 a 2010, em todo o país, indicando um percurso pleno de contradições, com conquistas e perdas, mas indicativo de um processo de construção de alternativas para a formação dos profissionais da educação.

Neste processo de reformulações, a primeira constatação em relação ao curso de Pedagogia da UEL diz respeito à existência de três períodos bem demarcados: de 1962 a 1973, em que encontramos uma formação única: licenciatura em pedagogia, sistema de matrícula seriado, em um curso de 4 anos. Entre os anos de 1973 e 1992, encontramos a mudança para sistema de matrícula por disciplina (créditos) com a oferta de habilitações. A partir de 1992, o sistema de matrícula volta a ser seriado e o curso passa a oferecer primeiramente habilitações acopladas e depois de 2007 a formação do pedagogo sem explicitação de habilitações, ou seja, o curso propôs uma formação profissional única para todos os estudantes, agregando docência e gestão pedagógica nos espaços escolares e não escolares.

Na sequência, apresentaremos as disciplinas que compõem o currículo do curso em cada um dos períodos citados com vistas a identificar os momentos de alteração e as possíveis razões de tais mudanças. Nesta análise, consideraremos os seguintes aspectos: a formação pretendida, nomenclatura das disciplinas e sua alocação no curso.

O período inicial

De 1962 a 1973, encontramos uma formação única: licenciatura em pedagogia, sistema de matrícula seriado, em um curso de 4 anos.

No momento de sua criação, como já foi apresentado, a inspiração para a composição curricular vem dos cursos de Pedagogia já existentes no país, aliada à disponibilidade de corpo docente para assumir as disciplinas propostas, e também pelas indicações presentes no Parecer 251/62 e posteriormente o Parecer 252/69.

Quadro 1 – Currículos de Pedagogia – 1939 a 1972

Pedagogia FNF Universidade do Brasil – 1939	Pedagogia FFCL-Londrina – 1962	Parecer 251/62 CFE	Pedagogia FFCL-Londrina – 1964 a 1972
Administração Escolar	Administração Escolar	Administração Escolar	Elementos de Administ. Escolar
			Administração Escolar
Filosofia da Educação	Introdução à Filosofia	Filosofia da Educação	Introdução à Filosofia
	Filosofia da Educação		Filosofia da Educação
História da Educação	História da Educação	História da Educação	História da Educação
Psicologia Educacional	Psicologia da Educação	Psicologia da Educação	Psicologia Geral
			Psicologia da Educação Aprend. e Adolescência
	Psicologia Evolutiva		Psicologia Evolutiva
Fundamentos Sociológicos da Educação	Sociologia da Educação /	Sociologia (geral e da Educação)	Sociologia da Educação
	Sociologia Geral		Sociologia Geral
			Introdução às Ciências Sociais
Didática Geral e Didática Especial (seção especial)	Didática Geral		Didática geral
		Teoria e práticas da Escola Primária	Didática e prática de ensino Didática especial de Pedagogia
		Teoria e práticas da Escola Média	
Complementos de Matemática Estatística Educacional	Elementos de Matemática e Estatística	Estatística **	Matemática e Estatística
Fundamentos Biológicos da Educação	Biologia	Biologia **	Biologia
História da Filosofia	História da Filosofia	História da Filosofia **	História da Filosofia
	Cultura Brasileira	Cultura Brasileira **	Cultura Brasileira
		Educação Comparada **	Educação Comparada
		Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica**	
Sociologia			
Educação Comparada			
		Higiene Escolar	
		Currículos e Programas	
		Técnicas áudio-visuais e Educação	
		Introdução à orientação educacional	Orientação Educacional
			Teoria Geral de Educação (apenas 1964)

Fonte: Parecer 251/62, Parecer 252/69 e Documentos em arquivo na PROGRAD/UEL.

A comparação das grades curriculares permite observar algumas semelhanças. No quadro 1 temos a grade curricular definida pelo Decreto-Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939, que cria a seção de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil (SILVA, 1999), que pode ser confrontada com a que foi implantada no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina em 1962.

À semelhança da maior parte dos cursos de Pedagogia, este modelo curricular permanece até a definição dos currículos mínimos pelo CFE em decorrência da LDB de 1961.

Podemos, portanto, afirmar que entre 1962 e 1968 o rol de disciplinas permanece estável, 16 disciplinas, e as alterações encontradas são de nomenclatura, carga horária e alocação nas séries.

O quadro 1 possibilita, ainda, perceber que o currículo implantado no curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia – Universidade do Brasil, em 1939, parece ter sido o grande inspirador da grade curricular proposta pelo CFE em 1962, e também para a implantada no curso de Londrina.

Algumas especificidades constatadas dizem respeito à divisão e à subdivisão de disciplinas, por exemplo, Psicologia da Educação recomendada pelo Parecer 251/62 conta com o acréscimo de Psicologia Evolutiva; História da Filosofia é acrescida de Introdução à Filosofia; Estatística contempla também Matemática.

Considerando que o curso é criado como licenciatura, a disciplina Didática que em muitos cursos complementava o currículo do bacharelado (esquema 3+1) para constituir a licenciatura, no curso da FFCL/Londrina integra-o desde o início.

O segundo período: 1973 a 1991

Com a reforma universitária, Lei 5540/68, modificações substantivas são introduzidas no curso, o que constituía o currículo pleno do curso passa a ser entendido como tronco comum, apresentado no quadro 2, havendo ampliação no rol de disciplinas em função da criação das habilitações. Enquanto nas séries iniciais é implantada a reforma, nas séries finais, ainda no antigo sistema, encontramos alterações. Por exemplo, as 6 disciplinas da 4ª série do antigo sistema, em 1971, passam a ser 11 em 1972. Tal situação parece sugerir o aproveitamento das novas disciplinas no antigo curso como forma de facilitar o gerenciamento do trabalho docente.

Quadro 2 – Grades Curriculares da Pedagogia - 1962 a 1977

Parecer 251/62 CFE	Pedagogia FFCL-Londrina – 1964 a 1972	PARECER 252/69 para o Curso de Pedagogia	Curso de Pedagogia FFCL – Período 1973 a 1977
Administração Escolar	Elementos de Administração Escolar		
	Administração Escolar		
Filosofia da Educação	Introdução à Filosofia Filosofia da Educação	Filosofia da Educação	Filosofia da educação I Filosofia da educação II Introdução à filosofia B
História da Educação	História da Educação	História da Educação	História da educação I História da educação II
Psicologia da Educação	Psicologia Geral Psicologia da Educação Aprend. e Adolescencia Psicologia Evolutiva	Psicologia da Educação	Psicologia da educação I Psicologia da educação II
Sociologia (geral e da Educação)	Introdução às Ciências Sociais Sociologia Geral Sociologia da Educação	Sociologia Geral Sociologia da Educação	Introd. à sociologia/ Introd. à sociologia Sociologia da educação I Sociologia da educação II
	Didática geral Didática e prática de ensino Didática especial de Pedag	Didática	Didática I Didática B
Estatística	Matemática e Estatística		Matemática I
Biologia	Biologia		
História da Filosofia	História da Filosofia		
Cultura Brasileira	Cultura Brasileira		
Educação Comparada	Educação Comparada		
Metodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica			Metodologia Científica
			Ling Ingles ou Francês A
	Orientação Educacional		
	Teoria Geral de Educação (apenas 1964)		

Fonte: Parecer 251/62, Parecer 252/69 e Documentos em arquivo na PROGRAD/UEL.

Além das disciplinas correspondentes ao currículo mínimo, o curso oferecia um total de 66 disciplinas complementares obrigatórias, entre as quais o aluno escolhia algumas. Os dados indicaram que a oferta de tais disciplinas era feita seguindo um padrão de organização, ou seja, disciplinas fundamentais em uma habilitação eram ofertadas como complementares em outras.

Em 1973, segundo informação do setor de Documentação, UEL/ PROGRAD, as habilitações criadas em atendimento ao parecer CFE252/69 foram: Orientação Educacional, Supervisão Escolar; Administração Escolar para escolas de 1º e 2º graus e Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais, conforme quadro 3. Esta última transforma-se em

Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, quando da transposição do sistema seriado para o sistema de créditos (UEL, 1982/1983).

Quadro 3 – Currículo Mínimo 1969 e Habilitações UEL

HABILITAÇÕES		
ORGANIZAÇÃO PROPOSTA NO PARECER 252/69		ORGANIZAÇÃO PROPOSTA NO CURSO PEDAGOGIA / UEL
1 - Orientação Educacional		Orientação Educacional
1	Estrutura e Funcionamento do Ens. 1º grau	Estr.Func.1º e 2º grau
2	Estrutura e Func. do Ens. 1º e 2º graus	
3	Princípios e métodos da Orientação Educ.	Princípios e Métodos de Or. Educa. I Princípios e Métodos de Or. Educa. II Princípios e Métodos de Or. Educa. III
4	Orientação Educacional	
5	Medidas Educacionais	Medidas Educacionais I Medidas Educacionais II
		Orientação Vocacional
2 -Supervisão Escolar para o exercício nas escolas de 1ª e 2º graus		Supervisão Escolar de 1º e 2º graus
1	Estrutura e Funcionamento do Ens. 1º grau	Estr.Func.1º e 2º grau
2	Estrutura e Func. do Ens. 1º e 2º graus	
3	Princípios e métodos da supervisão esc.	Princípios e métodos Supervisão Escolar I Princípios e métodos Supervisão Escolar II Princípios e métodos Supervisão Esc. III
4	Currículos e programas	Currículos e Prog. I Currículos e Prog. II
3- Ensino das Disciplinas e atividades práticas dos cursos normais		Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau
1	Estrutura e Funcionamento do Ens. 1º grau	Estr.Func.1º e 2º grau
2	Metodologia do ensino de 1º grau	Metodologia de ensino de 1º grau I Metodologia de ensino de 1º grau II
3	Prática de ensino na escola de 1º grau (estágio)	Prática de ensino de 1º grau
4 -Administração Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus		Administração Escolar de 1º e 2º graus
1	Estrutura e Funcionamento do Ens. 1º grau	Estr.Func.1º e 2º grau
2	Estrutura e Func. do Ens. 1º e 2º graus	
3	Princípios e métodos da administração Esc.	Princ e Met. Admin. Escolar I Princ e Met. Admin. Escolar II Princ e Met. Admin. Escolar III
4	Estatística aplicada a educação	Estatística aplicada a educação

Fonte: Parecer 252/69. Documenta n. 100/69.

No que diz respeito às habilitações oferecidas, constatamos que estas se mantêm constantes desde 1972 as habilitações de Orientação Educacional e Supervisão Escolar, sendo registrada a presença de muitas outras habilitações (chegando a 7 em 1974) que talvez não tenham sido ofertadas efetivamente. Considerando que os dados provenientes dos catálogos de curso são diferentes dos fornecidos pela CAE/DAT, este é um aspecto ainda a ser futuramente investigado a partir de outras fontes, como atas de reunião de departamento e colegiado e de depoimentos a serem colhidos.

Quanto ao número de alunos, os dados coletados indicam o crescimento de inscritos no período 1962 a 1978. Iniciando com 31 alunos em 1962, passa a contar com 256 matrículas em 1972, quando a demanda começa a cair até não haver nenhuma matrícula entre o 2º semestre de 1978 e o 1º semestre de 1980, quando temos 37 alunos matriculados, número que vai crescendo até 273 matrículas em 1991, segundo o mapa de matrículas da PROGRAD.

O terceiro período: 1992 a 2010

Em 1992 se inicia o que convencionamos chamar de 3º período do curso de Pedagogia da UEL. Nesse momento, há a mudança do sistema de matrícula por disciplina para sistema seriado anual, da qual decorre uma alteração curricular. É importante lembrar que o início da década de 1990 marca também uma mudança na forma de organização dos cursos de graduação, são elaborados os primeiros projetos políticos pedagógicos da Universidade Estadual de Londrina. Tais projetos exigiam uma elaboração mais extensa dos princípios, objetivos, fundamentação teórica, descrição das atividades acadêmicas propostas para o curso, matriz curricular, ementário, sistema de avaliação e justificativa. A organização curricular proposta nesse período foi ainda estruturada, considerando o currículo mínimo indicado no Parecer 252/69. O quadro 4 apresenta as disciplinas propostas a partir deste critério.

Quadro 4 - Organização Curricular – curso Pedagogia UEL 1992 a 1997

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Disciplinas COMUNS a todas as habilitações	1 - História da Educação I 2 - Filosofia da Educação I 3 - Psicologia da Educação I 4 - Sociologia Geral e da Educação 5 - Pesquisa Educacional I 6 - Estudo de Problemas Brasileiros (esta disciplina deixa de constar na matriz curricular a partir de 1994)	1 - Didática I 2 -História da Educação II 3 - Filosofia da educação II 4 - Psicologia da Educação II 5 - Sociologia da Educação 6 - Pesquisa Educacional II	1 - Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental 2 - Fundamentos da Alfabetização 3 - Estrutura e Funcionamento do ensino Fundamental e Médio 4 - Didática II 5 – prática do ensino de 1º grau – estágio supervisionado 6 – Introdução à Educação Especial 7 – Psicologia Social	1 – Metodologia do ensino de 2º grau 2 – Prática do ensino de didática: est.sup. 3 – Prática do ensino de metodologia do ensino de 1º grau: est.sup. 4 – Prática do ensino de psicologia da educação: est.sup. 5 - Prática do ensino de história da educação: est.sup. 6 - Prática do ensino de filosofia da educação: est.sup. 7 - Prática do ensino de sociologia da educação: est.sup.
Disciplinas ESPECÍFICAS a cada habilitação	Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e Supervisão Escolar	Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e Orientação Educacional	Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e Magistério para a Pré-escola	Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau.
3ª Série	1 - Princípios e métodos da supervisão escolar	1 - Princípios e métodos da orientação escolar I 2 – Orientação educacional e família	1 - Fundamentos da educação pré-escolar 2 - Psicologia da educação pré-escola	1 – Fundamentos da educação pré-escolar 2 – Processo de construção da escrita
4ª Série	1 – princípios e métodos de supervisão II 2 – Planejamento educacional 3 – Currículos e programas 4 – Educação de adultos 5 – Estágio supervisionado em supervisão escolar I	1. Princípios e métodos em orientação educ. II 2 . Medidas educacionais 3 . Orientação vocacional: educação e trabalho 4. OE em empresa 5. Est.sup.em OE: escolar 6. Est.sup. em OE: educação e trabalho em instituições sociais 7 - Est.sup. em OE: comunitária	1 – Metodologia do ensino da pré-escola 2 – Arte e educação infantil 3 – Educação infantil pré-escolar 4 – Literatura infantil 5 – Prática de ensino na pré-escola: estágio supervisionado	1 – educação de adultos 2 – avaliação e ensino 3 – Tecnologia educacional 4 – Introdução à psicopedagogia 5 – Literatura infantil

Obs: A habilitação era escolhida pelo aluno ao final da 2ª série, portanto as disciplinas específicas são introduzidas a partir da 3ª série.

Fonte: Catálogos de curso UEL arquivados no setor de arquivo da Pró-Reitoria de Graduação.

O curso passa a ser organizado a partir de uma habilitação considerada nuclear, Magistério das Matérias Pedagógicas e uma segunda habilitação de escolha dos estudantes, entre Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Educação Pré-escolar e Séries Iniciais.

Assim, a formação fica organizada como: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Orientação Educacional; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Supervisão Escolar 1º e 2º graus; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Administração escolar para escolas de 1º e 2º graus; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Magistério para a Pré-escola; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Em 1997 ocorre uma pequena reformulação que reúne em uma única habilitação Magistério para a Pré-escola e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, sendo implantada em 1998.

Cumpre salientar que a habilitação Administração Escolar, apesar de sempre presente nas propostas de curso, não chega a ser ofertada, as informações constantes nos documentos indicam a pouca procura por esta habilitação, uma vez que não há exigência da habilitação para o preenchimento de cargo de direção escolar no estado do Paraná.

As habilitações eram oferecidas acopladas – a habilitação "nuclear" era a "magistério das matérias pedagógicas do 2º grau" – depois denominada "magistério das matérias pedagógicas do ensino médio". O quadro 5 apresenta as disciplinas que passam a compor o currículo a partir de 1998:

Quadro 5 – Organização Curricular – Pedagogia UEL - 1998 a 2004

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Disciplinas COMUNS a todas as habilitações	1 - História da Educação I 2 - Filosofia da Educação I 3 - Psicologia da Educação I 4 - Sociologia Geral e da Educação 5 - Pesquisa Educacional I	1 - Didática 2 -História da Educação II 3 - Filosofia da educação II 4 - Psicologia da Educação II 5 - Sociologia da Educação 6 - Pesquisa Educacional II	1 – Met. do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental A 2 - Met. do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental B 3 - Met. do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental C 4 - Met. do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental D 5 - Fundamentos da Alfabetização 6 - Estrutura e Funcionamento do ensino Fundamental e Médio 7 – Introdução à Educação Especial 8 – Psicologia Social 9 – Prática do ensino da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental I: Estágio supervisionado.	1 – Metodologia do ensino das matérias pedagógicas 2 – Prática do ensino de didática: est.sup. 3 – Prática do ensino de metodologia do ensino das séries inicias do ensino fundamental: est.sup. 4 – Prática do ensino de psicologia da educação: est.sup. 5 - Prática do ensino de história da educação: est.sup. 6 - Prática do ensino de filosofia da educação: est.sup. 7 - Prática do ensino de sociologia da educação: est.sup.
Disciplinas ESPECÍFICAS a cada habilitação	Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Supervisão escolar para o exercício nas escolas de ensino fundamental e médio		Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Orientação Educacional	Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para a Educação Infantil e Séries Inicias do Ensino Básico
3ª Série	1 - Princípios e métodos da supervisão escolar		1-Princípios e métodos da orientação escolar	1 – Fundamentos da educação infantil
4ª Serie	1 – princípios e métodos de supervisão II 2 – Planejamento educacional 3 – Currículos e programas 4 – Educação de adultos 5 – Avaliação e ensino 6 - Estágio supervisionado em supervisão escolar		1 – Princípios e métodos em OE II 2 – Medidas educacionais 3 – Orientação vocacional: educação e trabalho 4 – OE e família 5 – Estágio supervisionado em OE: escolar 6 - Estágio supervisionado em OE : educação e trabalho em instituições sociais 7 - Estágio supervisionado em OE: comunitária	1 – Introdução à psicopedagogia 2 – Arte e Educação na educação infantil e Séries iniciais do ensino fundamental 3 – Educação infantil para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental 4 – Literatura infantil 5 – Tecnologia educacional 6 – Avaliação e ensino 7 – Educação de jovens e adultos 8 - Prática do ensino da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental II: Estágio supervisionado.

Fonte: Catálogos de Curso / Universidade Estadual de Londrina.

É possível observar que mesmo que o aluno optasse pelas habilitações Supervisão ou Orientação, todos desenvolveriam atividades relativas à docência para o nível médio e séries iniciais.

Em 2001, pela Resolução CEPE n. 102/2001, mantém-se a mesma organização curricular instituída em 1998, conforme o apresentado no quadro 5, com algumas adequações a serem implantadas no ano letivo de 2002. As adequações eram referentes aos estágios das diferentes áreas que compunham a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas. No lugar dos antigos Estágios, ou Práticas de Ensino, em Didática, Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação foi criado o Estágio Supervisionado em Magistério das Matérias Pedagógicas, a ser ofertado na 4ª série do curso de Pedagogia.

Em 2004 constituiu-se um grupo de trabalho com vistas à reformulação do curso de Pedagogia. O trabalho foi desenvolvido durante o período de 2004 e a proposta implantada em 2005. O projeto político pedagógico aprovado pelo departamento de Educação assumiu a docência como base da formação do pedagogo:

> a Reformulação aqui proposta pretende manter a Docência como base formativa do futuro Pedagogo. Assim, as Habilitações "Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio" e "Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental" compõem a base comum do Curso, sendo obrigatórias a todos os estudantes. Estes terão a oportunidade de realizar uma opção por uma outra habilitação, ao final da terceira série: "Magistério para a Educação Infantil" ou "Orientação Educacional e Supervisão Escolar" (UEL, 2005, p. 5).

A proposta pedagógica indicava a necessidade, para a formação mais consistente do pedagogo, que o curso fosse organizado a partir de uma integração inter e intrasséries, em que os conteúdos e atividades fossem construídos considerando objetivos estabelecidos para cada um dos períodos. Outro aspecto a ser observado é a exigência da pesquisa como elemento integrador, que deveria perpassar todo o curso. Esse projeto implanta a atividade de TCC – Trabalho de Conclusão de Curso no Curso de Pedagogia.

Quadro 6 - Organização Curricular – Pedagogia UEL – 2005

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Disciplinas COMUNS a todas as habilitações	1 - Metodologia do Trabalho Científico em Educação 2 - Filosofia e Educação 3 - História da Educação 4 - Trabalho Pedagógico Docente e não-Docente I 5 - Educação e Tecnologia 6 -Psicologia do Desenvolvimento 7 -Sociologia da Educação	1 - Educação e Diversidade I 2 - Pesquisa Educacional 3 - Filosofia da Educação Brasileira 4 - História da Educação Brasileira 5 - Trabalho Pedagógico Docente e não-Docente II 6 - Psicologia da Aprendizagem	1 - Epistemologia, Ética e Educação 2 - Política e Legislação Educacional Contemporânea 3 - Didática da Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental 4 - Didática da Matemática para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental 5 - Didática de Ciências para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental 6 - Didática de História e Geografia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental 7 - Educação de Jovens e Adultos 8 - Trabalho Pedagógico Docente 9 - Alfabetização 10 - Didática Geral 11 - Estágio Supervisionado para o Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio 12 - Estágio Supervisionado em Magistério para as Séries Inicias do Ensino Fundamental 13 - Trabalho de Conclusão de Curso I	1 -História da Formação de Professores 2 -Educação e Família 3 - Diversidade e Educação II 4 - Trabalho de Conclusão de Curso II

Disciplinas ESPECÍFICAS a cada habilitação	HABILITAÇÃO: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério para a Educação Infantil	HABILITAÇÃO: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Orientação e Supervisão Escolar
4ª serie	1 - Práticas Educativas com Bebês 2 - Didática da Educação Infantil 3 - Ludicidade e Pedagogia 4 - Educação Infantil 5 - Infância, Cultura e Educação 6 - Estágio Supervisionado em Magistério para a Educação Infantil	1 -Trabalho Pedagógico em Espaços de Educação não Formal 2 - Trabalho e Educação 3 - Projeto Político-Pedagógico e Currículo 4 - Trabalho Pedagógico não-Docente: Orientação Educacional e Supervisão Escolar 5 - Estágio Supervisionado em Orientação Educacional 6 - Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar 7 - Estágio Supervisionado em Instituições Sociais

Fonte: 2005 - RESOLUÇÃO CEPE nº 46/2005 - Reformula o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia a partir do ano letivo de 2005 (com alterações introduzidas pela Resolução CEPE nº 272/2005).

horária dos cursos na medida hora-aula 60 minutos. Os cursos na UEL trabalhavam com a medida hora-aula 50 minutos, isso acarretou um déficit no cômputo de sua carga horária total. Sob essa imposição mais uma reformulação foi realizada no curso de Pedagogia da UEL. Foi necessária a extensão do tempo do curso de 4 anos para 4 anos e meio. Foram realizados alguns ajustes nas disciplinas e em suas cargas horárias, bem como nas atividades acadêmicas especiais Estágios e Trabalho de Conclusão de Curso. No quadro 8 apresentamos a disposição das disciplinas por série.

Quadro 8 – Currículo Curso de Pedagogia – 2010

1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série (1S)
1 - Trabalho Pedagogico na gestão escolar 2 - Didática: Trabalho Pedagogico Docente 3 - Politicas Educacionais 4 - Didática: organização do trabalho pedagógico A 5 - Filosofia e Educação: Aspectos Antropológicos 6 - História da Educação: Surgimento da Escola Moderna 7 - Educação e Diversidade 8 - Educação e Tecnologia 9 -Metodologia do Trabalho Cientifico em Educação B 10 - Sociologia da Educação B	1 - Didática: avaliação e ensino 2 - Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil A 3 - Coordenação do Trabalho Pedagógico Escolar e Não-escolar A 4 - Psicologia do desenvolvimento 5 - História da Educação Brasileira: Séculos XVIII e XIX 6 - Filosofia e Educação: Aspectos Epistemológicos 7 - Educação Infantil A 8-Pesquisa Educacional	1 - Psicologia da Aprendizagem B 2 - Prática Educativa com crianças de 0 a 3 anos 4 - Filosofia e Educação no Brasil 5 - Didática da Matemática para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental B 6 - Alfabetização 7 - Educação Especial A 8 - História da Educação Brasileira: Século XX 9 - Gestão Escolar e Currículo A 10 - Saberes e Fazeres da Educação Infantil A 11 - Trabalho de Conclusão de Curso I 12 - Estágio Supervisionado na Educação Infantil A	1 - Didática da Língua Portuguesa para SIEF 2 - Didática da História para as SIEF 3 - Coordenação do Trabalho Pedagógico em espaços de educação não formal 4 - Didática das Ciências da Natureza para as SIEF 5 - Didática da Geografia para as SIEF 6 - Educação de Jovens e Adultos A 7 - Educação e Trabalho B 8 - Trabalho de Conclusão de Curso II 9 - Estágio Supervisionado em Gestão da Educação Escolar 10 - Estágio Supervisionado nas SIEF	1 - Tópicos Especiais em História da educação 2 - Filosofia e Educação: Aspectos Axiológicos 3 - Saberes e Fazeres do Professor Diante das Dificuldades de Aprendizagem A 4 - LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais 5 - Tópicos especiais em Didática A 6 - Trabalho de Conclusão de Curso III 7 - Estágio Supervisionado em Gestão da Educação Não formal

Fonte: Resolução CEPE/CA 109/2009 – Universidade Estadual de Londrina

Os resultados apresentados neste trabalho, a partir de fontes documentais primárias, ainda que descritivos, tiveram como mérito organizar pela primeira vez um conjunto significativo de informações a respeito da organização curricular do curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, posteriormente, Universidade Estadual de Londrina. À semelhança de muitas outras instituições educativas, aqui também não tínhamos uma memória sistematizada, condição essencial tanto para constituição de uma identidade institucional quanto da identidade profissional de seus protagonistas, professores e estudantes (NÓVOA, 1999; BRZEZINSKI, 1996).

Assim, a narrativa da história do curso de Pedagogia que apresentamos toma como ponto de partida resultados do projeto de pesquisa "História do curso de Pedagogia de 1960 a 2005", acrescentando algumas informações para situar o curso no ano do seu cinquentenário.

Foi possível constatar na composição dos períodos indicados quatro significativas mudanças na organização curricular do curso: 1º - sua implantação em 1962; 2º - uma nova organização curricular, com ampliação e diversificação das disciplinas por ocasião da implantação do sistema de créditos no início da década de 1970, resultante da reforma universitária de 1968 quando são criadas as habilitações no curso de pedagogia; 3º - a transposição do sistema de matrícula por crédito para o sistema seriado anual, por indicação do governo do estado do Paraná, momento que houve uma reorganização das disciplinas e a primeira formalização de um projeto de curso. 4º e último período tem como marca a tentativa, concretizada em uma primeira reformulação implantada em 2005, de aproximação da proposta de Diretrizes Curriculares; em decorrência da publicação das DCNs em 2006 e de novas prescrições legais, mais duas mudanças são efetuadas, em 2007 e 2010.

O entendimento da Pedagogia como licenciatura, que se mantém em todas as propostas curriculares, remete a própria origem do curso; em Londrina sua criação se deu em função da necessidade e solicitação de professores da Escola Normal da cidade e região. Manteve essa característica, transformada em uma das habilitações no sistema de créditos (2º período) e em habilitação nuclear obrigatório no 3º período, quando entra em crise no momento que os cursos de Magistério são extintos no estado do Paraná. Ainda assim, é mantida em função do argumento da necessidade de preparar o pedagogo para todos os espaços de formação, inicial e continuada, de professores. Ao final deste período, as transformações decorrentes do novo aparato legal tiveram como consequência a supressão total das habilitações e, em decorrência, os ajustes nas disciplinas curriculares.

Pudemos observar que há uma constância na relação entre mudanças curriculares e exigências legais. A única situação em que há indícios de um encaminhamento propositivo é o processo de discussão realizado durante o ano de 2004 que resulta na reformulação curricular implantada em 2005. Naquele momento, mesmo sem a definição de Diretrizes Curriculares o processo se concretiza. A proposta para a nova organização curricular assumiu a docência como base da formação do pedagogo, o que se justifica por duas razões: em primeiro lugar por ser a tradição do curso que desde o início é uma Licenciatura, em segundo lugar pela aproximação com as discussões da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) realizadas durante a década de 1990, da qual participaram alguns docentes do curso.

No que diz respeito a alterações pontuais que foram observadas, podemos supor que foram ocasionadas pelo ingresso de docentes com formação, interesse ou preocupações específicas, não havendo indicação de discussões ou proposições que atendessem a um processo de redefinição do formato do curso em função de um novo perfil profissional.

Entre as muitas indagações resultantes, algumas são mais contundentes e se colocam como problemas; a mais inquietante diz respeito às possibilidades de exercício da autonomia universitária nos diferentes momentos da história do curso, especialmente no momento atual. Não menos significativa é a dificuldade dos cursos de Pedagogia, também aqui presente, na definição do corpo de conhecimentos que pode ser considerado essencial, dificuldade esta associada à fragmentação do conhecimento pedagógico em áreas estanques, à definição da pedagogia como área de conhecimento especifico, além dos "ismos" que vêm permeando a formação e atuação de professores e pedagogos.

Referências

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores.* Campinas: Papirus, 1996.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A configuração da historiografia educacional brasileira. *In:* FREITAS, Marcos Cezar de. *Historiografia brasileira em perspectiva.* São Paulo: Contexto, 2000.

CESAR, Zenite T. Ribas. *História da História da Educação em Londrina.* Depoimento. [06/06/2005]. Depoimento cedido à Maria Luiza Macedo Abbud e Marta Regina F. Gimenez Weber.

NOVOA, Antonio. Apresentação. *In:* CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

PARANÁ. Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina. *Plano de curso*. Londrina, 1970, mim.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. *Curso de Pedagogia no Brasil:* história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.

TANURI, Leonor Maria. A historiografia da educação brasileira: uma contribuição para seu estudo na década anterior à da instalação dos cursos de pós-graduação. *In:* MONARCHA, Carlos (Org.). *História da educação brasileira*: a formação do campo. Ijuí: UNIJUI, 1999.

UEL – CAE. CATÁLOGO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO – 1982 /1983.

RESOLUÇÃO CEPE. n. 46/2005. Reformula o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia a partir do ano letivo de 2005. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005.

WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da História para a Educação. *In: Em Aberto.* Brasília, 3-11, nº 47, 1990.

_____. Questões teóricas e de Método: a História da Educação nos marcos de uma história das disciplinas. *In:* SAVIANI, D., LOMBARDI, J.C. e SANFELICE, J.L. (Org.). *História e História da Educação:* o debate teórico metodológico atual. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

ZEQUERA, Luz Helena Toro. *História da Educação em debate:* as tendências teórico-metodológicas na América Latina. Campinas: Alínea, 2002.

O COLEGIADO DE CURSO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: LIMITES E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE COORDENAÇÃO

Adriana Medeiros Farias
Ana Lúcia Ferreira da Silva
Andreia Maria Cavaminami Lugle
Celso Luiz Junior
Eliane Cleide da Silva Czernisz
Paula Mariza Zedu Alliprandini

Neste texto temos como objetivo apresentar dados do trabalho do Colegiado de curso de Pedagogia da UEL no período correspondente aos anos de 2010 e 2011. A compreensão do trabalho realizado nesse período pode ser entendida a partir do conhecimento dos currículos encaminhados nos anos de 2005, 2007 e 2010. O trabalho realizado por uma coordenação de curso envolve as ações bastante pontuais, as ações realizadas no âmbito administrativo, e as ações que requerem orientação pedagógica e posicionamento político na busca de um trabalho mais comprometido com a formação do pedagogo.

A equipe da coordenação de curso procurou nesses dois anos trabalhar na defesa dos princípios que fundamentam o Projeto Pedagógico do Curso dos anos de 2007 e 2010, a saber, a formação do pedagogo sustentada pela docência, pesquisa e gestão pedagógica. O percurso seguido pelo curso no contexto atual ainda apresenta o norte tomado pelo Currículo implantado no ano de 2005, que explicita a docência como base para formação do pedagogo e conforme a Resolução CEPE 46/2005 foram estabelecidos os eixos: "Educação e Sociedade, Conhecimento e Currículo, Trabalho Pedagógico e Cultura Escolar".

No currículo implantado no ano de 2005, a pesquisa era considerada base articuladora das diferentes áreas do conhecimento. A Disciplina de Pesquisa Educacional e o Trabalho de Conclusão de Curso, implantada naquele período, proporcionou a partir de então um novo direcionamento, levando os alunos à sistematização de pesquisas na formação inicial, contemplando temas do âmbito da atuação do pedagogo. Naquele período o currículo era ainda formado a partir de uma habilitação correspondente ao tronco comum (Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do

Ensino Fundamental) e mais duas habilitações que permitiam uma opção por parte dos alunos: Magistério para a Educação Infantil e também Orientação Educacional e Supervisão Escolar.

Das ações que foram empreendidas no currículo do ano de 2005, é possível perceber que ainda permanece a articulação das disciplinas de Metodologia de Pesquisa e Pesquisa Educacional, sustentadoras do Eixo Pesquisa no curso de Pedagogia. Observamos que não é apenas o fato da manutenção dessas disciplinas que correspondem ao princípio destacado no início do curso implantado no ano de 2005, mas ao fato de que tais disciplinas são ministradas por docentes representantes de todo o departamento de educação, articulando as diferentes áreas de conhecimento. Essa representatividade assume importância quando, para a formação do pedagogo a partir desse eixo, faz-se necessário contemplar os olhares das diferentes áreas no encaminhamento das discussões realizadas na primeira e na segunda série. Buscou-se com essa organização uma relação entre os professores da série e interséries, garantindo assim uma continuidade no direcionamento do trabalho nas disciplinas do eixo sistematicamente discutido pelos professores nas reuniões realizadas pelo grupo de professores da disciplina de pesquisa. O objetivo de promover a integração entre as séries não foi feito apenas nesse eixo, mas também no eixo conhecimento e currículo a partir da Disciplina de Educação e Diversidade.

O princípio de desenvolvimento do currículo, a partir da articulação entre as disciplinas da série e entre as séries pela discussão dos respectivos planos de disciplina e pelas reuniões pedagógicas entre os docentes, foi um diferencial marcante no encaminhamento dessa proposta curricular. Buscou-se significar a formação que poderia ser pensada, articulada, e realizada como um todo. Para cumprir com esse objetivo, foi encaminhado o projeto de pesquisa em ensino: "Novo Currículo do Curso de Pedagogia: processo de construção do trabalho coletivo". O espírito do projeto era envolver todos os docentes a partir da realização do trabalho em cada série. Assim que o docente iniciava o trabalho na série vinha para o projeto participar das discussões, reflexões e encaminhamentos do curso.

O currículo de 2005 foi reformulado no ano de 2006 para ter início em 2007 em um turbulento contexto de discussões a respeito da formação do pedagogo. Tivemos no panorama nacional o encaminhamento de discussões sobre as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aprovadas em 2006, mas que desde o ano de 1998 já se faziam presentes no cenário brasileiro. A controvérsia desde esse período estava principalmente centrada em um aspecto reforçado com a aprovação da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), a partir do Título dos Profissionais da Educação, artigo 62, que era a possibilidade

de formar docentes da educação básica também nos institutos superiores de educação. Esse assunto foi intensamente discutido e, conforme argumentos de Silva (1998), os institutos não possuíam as mesmas condições para encaminhar a formação dos profissionais do magistério, haja vista o acúmulo de experiência e realização de pesquisas e debates realizados sobre o tema pelas universidades e pelos docentes envolvidos nessa formação. Este, segundo o autor, seria um problema para a identidade do pedagogo.

Além de tais questões, havia a necessidade de pensar diretrizes sustentadoras de um curso que atendesse à formação do pedagogo para atuar num mundo circunstanciado pelas mudanças promovidas pelo contexto de reestruturação produtiva, de globalização da economia, da explicitação de demandas sociais causadas pelo aprofundamento das desigualdades, um assunto discutido por Kuenzer (1998). Se esta era a face política a ser pensada para encaminhar a formação do pedagogo, no sentido de que a formação deveria pautar-se também pelo comprometimento político e social do aluno a ser formado, por outro lado, o enfoque epistemológico das diretrizes era um palco minado de debates.

O debate amplo sobre os pressupostos epistemológicos orientadores da formação do pedagogo tinham o mesmo ponto de partida, o contexto acima indicado. Porém, as propostas caminhavam por lados opostos e foram frutos de tensos debates no ano de 2006, principalmente na realização do XIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) realizado em Recife. Havia neste cenário de mudanças das políticas educacionais a defesa de que a formação do professor para a educação infantil e séries iniciais poderia ser feita pautada em pressupostos orientadores da prática docente, reduzindo a pedagogia ao curso normal superior pautado na teoria da epistemologia da prática como foi denunciado por Kuenzer e Rodrigues (2006).

Havia também a defesa de que a formação do pedagogo deveria pautar-se por uma formação mais sólida, por meio dos cursos de pedagogia com uma base que garantisse o desenvolvimento da docência fundamentada por conhecimentos das áreas da sociologia, história, psicologia, filosofia, e políticas educacionais, articuladas com a realização de estágios e com o desenvolvimento da pesquisa. A ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) explicitava neste cenário que a formação deveria ser realizada nas faculdades de educação e universidades a partir de uma base comum nacional, de conhecimentos que tornassem possível fundamentar a atuação na docência considerando os princípios constitucionais da qualidade da educação e da gestão democrática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas em 2006 após amplo debate por várias entidades preocupadas com a formação do pedagogo (entre elas ANFOPE, Fórum de Diretores dos Centros e das Faculdades de Educação – FORUMDIR, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE), expressam a partir da designação do que deve constituir a formação do pedagogo também a intensidade e diversidade de posições que sustentaram o perfil do pedagogo designado a partir das Diretrizes Curriculares. A proposta da docência numa perspectiva ampliada é um dos aspectos controversos do referido documento, já que foi entendido de forma bastante particular a partir dos atores de cada instituição promotora de cursos de pedagogia.

Internamente no âmbito da UEL ocorria mudança de reitoria no ano de 2006 e previa-se, por força da nova gestão, uma adequação aligeirada dos currículos dos cursos de graduação, visando o encaminhamento a partir das Diretrizes Curriculares que estavam sendo debatidas e aprovadas. Esse encaminhamento foi desastroso para o curso já que possibilitou o desmantelamento de uma proposta curricular articulada e discutida – o currículo de 2005. O curso de Pedagogia iniciado em 2007 não tinha habilitações. Foi em nosso entendimento iniciado sem oportunidade para a realização de discussões mais aprofundadas, numa perspectiva adaptativa às Diretrizes Curriculares Nacionais e aos reclames da gestão institucional do momento que também previa abertura de turmas para o ano de 2007 já com cursos reformulados.

O prejuízo acadêmico para o curso nesse processo ainda não sistematizado pode ser verificado pela perda do sentido da interdisciplinaridade que poderia ser promovida pelo debate entre e interséries, previsto na proposta do curso de 2005 a partir da discussão e estudos dos professores que coletivamente elaboraram a proposta pedagógica. Houve uma adaptação às Diretrizes Curriculares que visava a formação geral do pedagogo que se por um lado proporciona ganho pela possibilidade de uma formação geral, por outro também deixa margens para questionamentos e estudos sobre as perdas no que diz respeito aos conhecimentos que foram suprimidos em razão da manutenção da carga horária indicada para formação conforme as diretrizes e pela própria interpretação(ões) do que deveria ser a formação do pedagogo, e também pela análise do entendimento de cada área sobre quais conhecimentos e disciplinas poderiam ser mantidas no currículo visando a formação do pedagogo.

Apesar de tais interferências e pelo fato de entendermos que o currículo é um percurso feito pelos envolvidos no processo de formação, e aqui consideramos os docentes protagonistas desse processo, o currículo do curso de pedagogia de 2007 seguiu desenvolvido com base nos seguintes eixos: docência, gestão pedagógica e pesquisa. Alguns princípios defendidos no currículo de 2005 foram mantidos no currículo de 2007 como, por exemplo, o princípio da articulação pedagógica e epistemológica entre os docentes das séries nas disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico e de Pesquisa Educacional, e também da disciplina de Educação e Diversidade que especificamente vem sendo mantido na distribuição das turmas entre os professores que pertencem às diferentes áreas (psicologia e política e gestão) e na discussão dos programas e encaminhamentos da disciplina.

No ano de 2010 novamente passamos por reformulação curricular. Agora pela necessidade da adequação de carga horária das aulas passando de hora-aula para hora-cheia, ou hora-relógio. Esse fato impactou num aumento do número de aulas em cada disciplina das séries do curso, considerando a sua realização no decorrer do ano letivo. Com essa necessidade de reformulação, foram feitas algumas adequações que possibilitaram encaminhar o curso em conformidade também às necessidades de inserção da disciplina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) que pelo Decreto N. 5626/05, que regulamenta a Lei N. 10.436/02, prevê a obrigatoriedade da Disciplina de Libras em cursos de formação de professores (BRASIL, 2005). Junto à alteração de caráter legal foi feita a inserção de disciplinas optativas como disciplinas curriculares, e inserção de parte da carga horária do Trabalho de Conclusão do Curso dentro do turno de horário de aulas. Com essas alterações, o curso passou a ter a duração de quatro anos e meio.

A realização do curso a partir do currículo implantado em 2010 preserva a realização do trabalho interdisciplinar das Disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico e de Pesquisa Educacional. Esta preserva também o encaminhamento da Disciplina de Educação e Diversidade, realizado por duas áreas do departamento, a área de psicologia da educação e a área de política e gestão da educação conforme já destacado neste texto.

O trabalho realizado no interior do curso pelo colegiado compreendeu o acompanhamento desses currículos, tratando das necessidades dos alunos que pertencem aos três currículos. No que diz respeito às disciplinas do curso, o colegiado optou por reforçar a necessidade das discussões e aprovação dos planos de ensino, bem como a análise de seu desenvolvimento a partir das reuniões de áreas. Entendemos que deste modo poderia ser garantido uma unicidade no

que diz respeito ao encaminhamento teórico e metodológico das disciplinas de cada área, rompendo com práticas particulares de encaminhamento das disciplinas que por não serem discutidas e analisadas nos fóruns respectivos podem ser desenvolvidas de maneira a descaracterizar a proposta de formação no curso.

Outro importante espaço que essa gestão procurou manter foram as reuniões por série. As reuniões encaminhadas com os professores objetivaram possibilitar uma aproximação entre os professores das séries na discussão sobre o ensino em cada uma delas. Um elemento que dificulta o trabalho nesse espaço é a não participação maciça dos professores das séries. A não participação dos professores na totalidade dificulta os encaminhamentos a serem realizados em cada série, bem como a necessária organização e desenvolvimento do trabalho coletivo, um dos princípios estabelecidos no curso.

Estas reuniões foram feitas no primeiro e segundo semestre de cada ano após a realização do Fórum do curso entre os alunos. Fórum este que teve início com o grupo do colegiado de 2008 e 2009 e ainda estamos buscando um formato em que possamos reunir todos os alunos e professores para que conjuntamente, possamos avaliar nosso processo de ensino e aprendizagem. Consideramos a importância desse espaço de discussão, mas também a dificuldade em concretizar tal tarefa devido às inúmeras atividades que ficam sob a responsabilidade dos colegiados.

O trabalho na Coordenação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é realizado por meio do acompanhamento e apoio das atividades de alunos e professores desde a implantação do TCC no ano de 2005. O TCC é atividade recente considerada *essencial e obrigatória* para a conclusão do curso de Pedagogia. Até o ano de 2011, foram realizadas quatro etapas de avaliação, uma a cada final de período letivo. Tal fato esclarece que as ações em torno do TCC são avaliadas constantemente com o propósito de identificar perspectivas mais coerentes com os princípios definidos à formação do pedagogo.

Em 2011, os orientandos de TCC definiram os respectivos orientadores em evento específico, realizado logo ao início do ano letivo, que contou com a apresentação de cada área do Departamento, dos docentes e de suas linhas de pesquisa. Tanto os docentes quanto os estudantes tiveram a oportunidade de verificar os interesses mútuos de pesquisa e a definição ficou a cargo das áreas, com a orientação da coordenação de TCC de que a escolha dos orientandos atendesse aos critérios definidos pela área, respeitando os interesses dos alunos, os campos de pesquisa da área e a oferta de vagas por docente. Sugerimos que cada área se organizasse para que os alunos conhecessem o campo de estudos

da área, as linhas de pesquisa, os projetos de ensino, pesquisa e extensão. Para o êxito dessa ação era fundamental que os professores estivessem presentes nos turnos matutino e noturno, possibilitando o conhecimento do trabalho de cada área e de seus professores. A experiência foi avaliada pelo Fórum de TCC como "adequada", "pertinente" e "coerente", contudo alguns equívocos na condução do processo não permitiram aos alunos do noturno acesso aos professores, que concentraram as vagas no período matutino. Indicativos para ajustes no ano de 2012.

Com relação às orientações de TCC, o colegiado conduziu o cronograma de atividades com o objetivo de organizar o tempo para que ocorresse da melhor maneira as adequações entre orientador e orientando, prazos para trocas de orientador e processos avaliativos. As trocas de orientador são conduzidas por meio do diálogo entre orientando e orientador, de tal modo que sejam possibilitadas as condições para o bom andamento da pesquisa, neste item estão inclusos os ajustes de afinidade teórico-metodológica.

O encaminhamento para as áreas permitiu aos estudantes condições mais interessantes de pesquisa, e desse modo as possíveis trocas de orientador permanecerão dentro das áreas do Departamento, evitando as trocas inter-áreas. Ainda nos falta encontrar estratégias que possibilitem um ajuste das atividades de pesquisa à dinâmica acadêmica dos estudantes. Também é preciso levar à compreensão de alunos e docentes do curso que o TCC é uma disciplina a ser incorporada à agenda semanal tanto do orientador quanto do orientando. Para adequar esta condição à realidade do curso de pedagogia, o currículo de 2007 teve por um semestre a disciplina de TCC dentro do horário do curso. No primeiro semestre, a sexta-feira estava destinada à realização de atividades do TCC como orientações e trabalho de pesquisa.

Para finalizar, consideramos um avanço o fato de que as bancas de TCC têm se apresentado ao curso de Pedagogia como um evento acadêmico. Todos os alunos são convocados a participar da apresentação das bancas de defesa pública do TCC. No ano de 2010 tivemos uma participação crescente dos estudantes que passaram a compreender que o evento é de interesse de todos, representando espaço para aprendizagem e tomada de consciência dos temas pesquisados ao longo do curso. Outro fator importante identificado pelos estudantes de forma positiva foi a realização das bancas no turno do estudante.

Apesar do pequeno percurso com a realização do TCC no curso de pedagogia, verificamos que há indicações de inserção de etapas que poderiam melhorar o processo de avaliação como, por exemplo, a realização de uma pré-banca em que o aluno pudesse discutir sua proposta e encaminhamento de

pesquisa antes de um momento avaliativo final. De outro modo, se ainda temos que avançar nas estratégias de condução das atividades do TCC, há que se considerar que a pesquisa vem ganhando espaço na formação do pedagogo cada vez mais de forma pertinente aos princípios previstos para a formação do profissional da educação.

A formação do profissional de educação, assim como o curso de pedagogia, foi temática inserida em debates que não ficaram circunscritos ao seu local de realização. As ações do colegiado foram realizadas também em espaços externos ao curso. Essa atuação foi importante pelo fato de que com ela podemos levar o curso de Pedagogia ao conhecimento da universidade. Da participação no FOPE (Fórum Permanente de Licenciaturas) teve origem a defesa da Disciplina de LIBRAS com ementa discutida coletivamente pelos representantes dos cursos de licenciatura, demonstrando a importância desta formação nos cursos de formação de professores.

A atuação no Fórum Permanente das Licenciaturas reforçou o trabalho não apenas da Pedagogia, mas também das demais licenciaturas, que juntas elencam as maiores dificuldades que deveriam ser discutidas e pautadas como pontos principais para a elaboração de estratégias e torças de experiências com o intuito de fortalecer as licenciaturas.

Uma das dificuldades comuns aos cursos de licenciatura foi em relação ao estágio. Buscamos nesse espaço, a partir de uma comissão sobre o estágio, explicitar o trabalho realizado dentro de cada curso, assim como também estreitar os laços de discussão com a pró-reitoria de graduação na discussão de concepções e orientações para encaminhamento do estágio. Essa iniciativa do grupo tem promovido discussões e aproximações que consideramos muito relevante para o fortalecimento do estágio nas licenciaturas. Desafios como aproximação entre universidade e comunidade, parceria dos órgãos institucionais como Secretaria Estadual de Educação (SEED) e Secretaria Municipal de Educação (SME) no processo de desenvolvimento do estágio, busca por momentos de diálogo e integração entre os campos de estágio e os cursos de licenciaturas, dentre outros, estão presentes nos nossos objetivos comuns.

Esses desafios apontados pelos cursos de licenciaturas também são comuns ao curso de Pedagogia e nesse contexto temos, enquanto colegiado, buscado dialogar com mais proximidade com nossos supervisores. Com as diretrizes curriculares do curso, em que a formação do pedagogo tornava-se geral, houve a necessidade de se rediscutir nossas ações e objetivos para o estágio. Reuniões mais frequentes com os professores supervisores de estágio

foram realizadas nesses dois anos, tendo como objetivo criar estratégias para alguns pontos importantes que foram aparecendo durante esse período.

Um deles, também apontado pelo grupo no FOPE, era o distanciamento entre a escola ou instituição de ensino e a universidade. Alguns campos de estágio não estavam mais querendo permitir a realização deste em sua instituição, a reclamação era quase unânime: "os estagiários vêm e depois desaparecem, sem devolutiva ou mesmo considerações a respeito do processo aqui constituído." O problema estava posto e o desafio era encontrar estratégias de aproximar a comunidade e universidade. Dessa forma, em diálogo com os professores supervisores de estágio resolvemos modificar a caracterização do seminário de estágio – atividade esta que está prevista no curso como um momento de refletir, socializar e publicizar os resultados do estágio. Em 2010, realizamos como evento do curso o I Seminário de estágio: Reflexões e Aprendizagens com uma palestra de abertura que discutiu sobre a importância do estágio na formação docente e apresentações em pôster e comunicação oral dos alunos do curso e o convite a todos os responsáveis pelas instituições e/ou escolas, professores, diretores, pedagogos e comunidade em geral para participarem das apresentações com abertura para debate sobre os resultados apresentados e os pontos importantes na formação inicial dos alunos. Nessa primeira experiência tivemos uma presença tímida das escolas, mas os que foram ali representados puderam expressar pontos relevantes desse processo, compreender e reconhecer qual a intenção do estágio que vai além de simplesmente observar, anotar e criticar.

Um dos representantes narrou que desconhecia esse procedimento do estágio, não imaginava que havia um momento de reflexão sobre as questões que foram vivenciadas a campo e que a interlocução que estávamos promovendo convidando as escolas a participarem desses resultados abriu novos horizontes e pôde compreender o que, para que e como realizamos o estágio na formação do pedagogo. Tivemos também a fala de outros representantes que agradeceram o convite e parabenizaram a iniciativa dizendo que era a oportunidade de dar "voz" aos professores, pedagogos, diretores que também fizeram parte desse processo.

Outra iniciativa foi a certificação do orientador de campo, que no caso específico do curso de Pedagogia tem o direito a um certificado de 68 horas. Entendemos esta ação importante como uma forma de agradecimento ao professor ou ao pedagogo por se disponibilizar a aceitar os estagiários bem como interagir nesse processo de formação.

Procuramos nas reuniões com os supervisores de estágio pautar a necessidade do acompanhamento do supervisor nas atividades propostas a

campo, da elaboração do cronograma junto com a instituição e de estar presente em todas as situações de planejamento e desenvolvimento dessas atividades. Percebemos, nesse ano de 2011, um acompanhamento mais próximo dos nossos professores e que já podemos ressaltar os frutos dessas ações ao receber ligações de outras escolas solicitando nossos estagiários em sua instituição, porque souberam por meio de outras escolas o trabalho significativo que temos desenvolvido.

No Fórum do curso sobre o estágio, alguns apontamentos foram significativos e provocaram em nós professores supervisores um repensar sobre a concepção de estágio do curso. Esse repensar é relevante para que possamos aproximar nossas intenções com o estágio na formação inicial dos alunos e assim deve buscar suporte teórico e metodológico para fundamentar nossa prática. Podemos afirmar que estamos em um processo dialógico, refletindo sobre nossa prática enquanto supervisores e buscando suporte teórico para transformá-la. Acreditamos que temos muito que caminhar nessas discussões, mas o fato de aceitarmos a necessidade de um repensar sobre nossa prática já é um importante passo.

Acreditamos que em uma obra que trata a memória e parte das histórias de um curso ao longo de cinquenta anos, este texto é um vivo relato de como este curso chega ao seu jubileu de ouro, apresentando em seu fazer interno e externo uma dialógica relação de espaço, tempo com a proposta formativa de nosso tempo. Esperamos que esta seja uma obra-memória para o percurso da pedagogia na UEL.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Imprensa Nacional, 1996.

_____. *Lei 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

_____. *Decreto N. 5626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

_____. *RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, 2006.

SILVA, Waldeck Carneiro. A nova legislação educacional e a formação dos profissionais da educação: um esforço de análise. *In:* SILVA, Waldeck Carneiro (Org.) *Formação dos Profissionais da Educação*: o novo contexto legal e os labirintos do real. Niterói: EdUFF, 1998.

KUENZER, Acácia Z. A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 63, ago. 1998

_____; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *In:* SILVA, Ainda Maria Monteiro *et al.* (Org.). III ENDIPE: Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. *Anais...* Recife: ENDIPE, 2006.

RESOLUÇÃO CEPE. n. 46/2005. Reformula o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia a partir do ano letivo de 2005. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005.

RESOLUÇÃO CEPE. n.187/2006. Reformula o Projeto Político pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura a ser implantado a partir do ano de 2007. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2006.

RESOLUÇÃO CEPE. n.0109/2009. Reformula o Projeto Político pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura a ser implantado a partir do ano de 2010. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

DA ESCRITA DE INTENÇÕES AOS DISCURSOS SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO DISCIPLINA NO CURSO DE PEDAGOGIA NA DÉCADA DE 1960

Magda Madalena Tuma

Estabelecer relações com os sujeitos sociais do processo histórico nos remete a elementos da memória individual e coletiva, o que nos expõe de forma contraditória a omissões, esquecimentos, sentimentos, ideias, valores que, conforme Pollack (1992, p. 2), nos levará a riscos relacionados à:

> [...] característica flutuante, mutável, da memória, tanto individual quanto coletiva, devemos lembrar também que na maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis. Todos os que já realizaram entrevistas de história de vida percebem que no decorrer de uma entrevista muito longa, em que a ordem cronológica não está sendo necessariamente obedecida, em que os entrevistados voltam várias vezes aos mesmos acontecimentos, há nessas voltas a determinados períodos da vida, ou a certos fatos, algo de invariante.

Tal reconhecimento não nos afastou da evidência oral como importante fonte sobre a experiência humana, assim como não nos permitiu prescindir da articulação com outros procedimentos, como o da análise documental.

Na intenção de articular evidências orais e documentais locais ao processo nacional de constituição da História da Educação[1] como disciplina e campo de pesquisa, este estudo [2]visa apresentar resultados preliminares da análise de objetivos expressos em programas de ensino da disciplina História da Educação, do curso de Pedagogia da então Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, atual Universidade Estadual de Londrina, referentes à década de 1960. Os depoimentos das duas primeiras professoras de História da Educação, Profª Estela Kobaiashi e Profª Zenite Ribas César e os programas da disciplina (restrito aos produzidos pela Profª Zenite nos anos de 1964; 1967; 1968 e 1969), oportunizarão aproximações a aspectos

[1] Estudo realizado como pesquisadora do projeto "História da história da Educação", coordenado pela Profª. Drª. Maria Luiza Abbud.

[2] Texto apresentado originalmente no Congresso Brasileiro de História da Educação, Goiânia, 2006.

das intenções escritas em relação ao contexto de formação e de atuação profissional das docentes. São as concepções e abordagens que permeavam a História da Educação como disciplina e campo de pesquisa em suas relações com a Filosofia e influências da sociologização da educação, que buscaremos articular à concepção de tempo histórico que expressam.

Da escrita intencional ao discurso sobre o vivido

O primeiro programa analisado refere-se ao ano de 1964, quando, de fato, as disciplinas de História da Educação e Filosofia da Educação foram efetivamente separadas, apesar de em 1961 terem sido enunciadas desta forma no currículo do curso de Pedagogia. A Profª Estela Kobaiashi, que ministrou de forma conjunta estas disciplinas nos anos de 1962 e 1963, lembra de:

> [...] uma alteração curricular em que houve algumas mudanças e dentro dessas mudanças a História foi separada da Filosofia da Educação, que eram disciplinas que eu dava conjunta, o que eu achava muito puxado, sabe? Para dar durante dois anos mesmo, dois anos inteirinhos, né? História e Filosofia... Achava que era muita coisa.

A Profª Estela cursou Pedagogia em Curitiba, na década de 1950, pela Universidade Federal do Paraná e ao retornar para Londrina, em 1955, iniciou a profissão docente, ministrando as disciplinas de História e Filosofia da Educação no curso Normal do Colégio Mãe de Deus. Em 1962, foi convidada para a docência das disciplinas de História e Filosofia no curso de Pedagogia, e mesmo considerando as diferenças trazidas pelo nível de complexidade das disciplinas no ensino superior, não estranhou a sua junção, pois esta era a forma de organização desta na escola normal. O que a frustrou foi a quantidade de conteúdo, pois não conseguia ministrá-lo integralmente em tempo que considerava curto.

Alheia ao processo de construção do currículo do curso entendia o programa da disciplina como "[...] um roteiro, [que] não era obrigatório dar do começo até o fim, a gente tinha como roteiro e ia dando o que dava" (FREITAS, 2006, p. 3). Tal distanciamento da elaboração do currículo do curso de Pedagogia está relacionado ao fato de que esta produção estava subordinada à legislação federal, que como instância definidora, inclusive da organização curricular, possibilitava às faculdades apenas a adequação deste para a sua criação.

A Profª. Zenite concluiu o curso de Pedagogia na Universidade de São Paulo em 1963, e, ao iniciar sua carreira docente, em 1964, teve a incumbência

de elaborar o seu próprio programa, e assim como a Profª. Estela, também desconhecia os autores do currículo do curso, considerando que havia sido produzido por "[...] pessoas que a gente tinha na cidade, não é?" (2005, p. 2). Em sua fala, a professora nos indica a maneira improvisada pela qual a comunidade se organizava para a estruturação do curso de Pedagogia, e nos demonstra, em relação ao período inicial de sua trajetória, que a definição dos sujeitos sociais produtores deste tipo de documento que nortearia a formação dos futuros pedagogos em História da Educação não era relevante.

Apesar de não reconhecer os sujeitos produtores do documento, não se acomodou na postura de simples receptora e transmissora de saberes prontos, pois iniciar a carreira docente no ensino superior não a deixava apenas envaidecida, mas também preocupada ao reconhecer que assumia "[...] *uma responsabilidade muito grande, nossa!*" (2005, p. 5).[3]

Foi a responsabilidade e a solidão da nova condição que a levou a retornar ao espaço de formação, buscando apoio em seus antigos professores. Nesta busca, obteve sucesso apenas com o Professor José Querino Ribeiro, docente da USP que, em sua trajetória, além de exercer cargos administrativos, trouxe importantes contribuições para a educação, notadamente a partir da década de 1950 no campo da administração escolar. Sua experiência no magistério foi permeada pela atuação tanto em escolas primárias quanto no ensino superior, tendo, segundo Chiozzotti (1999), perspicácia e sensibilidade nas relações humanas o que se afirma no caso da Profª. Zênite. Para Carvalho (2004), ele representa para a História da Educação a influência da tradição historiográfica do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Demonstrando valorizar o conhecimento histórico na formação de professores, a Profª. Zenite também entendia a Filosofia da Educação como disciplina importante, o que a Profª. Estela referenda ao comentar a afinidade que elas tinham no período, pois "[...] trabalhavam muito junto com a Filosofia da Educação, fazíamos discussões, sempre foi assim, funcionava bem na época" (2005, p. 9).

Para a Profª. Estela a chegada da Profª. Zenite em 1964 propiciou sua opção pela disciplina Filosofia da Educação, mas considerando que:

> [...] não poderia desvincular também, uma coisa da outra e propus, não sei se a Zenite contou, mas eu fiz uma proposta: Zenite, a disciplina era conjunta e há muitos pontos de contato e elas realmente estão entrelaçadas, mas há determinados assuntos que eu tenho que tratar sozinho em Filosofia, mas

[3] Depoimento prestado às professoras Marta Fávaro e Maria Luiza Abud em 6 de junho de 2005. Acervo do Laboratório de História da Educação (Depto de educação – UEL).

esses pontos de contato eu não queria também ficar desmembrando, então vamos trabalhar juntas em determinados assuntos? Vamos trabalhar junto? E em alguns assuntos nós trabalhávamos juntas, e deu certo!

A relação entre Filosofia e História da Educação para estas professoras extrapolava questões epistemológicas, ao ser entendida como opção para a superação do isolamento no qual se encontravam em relação aos grandes centros para a atualização de estudos.

O entendimento que apresentam também indicava a repercussão no que se refere aos cursos superiores no Brasil que ainda eram recentes e que no início da década de 1930 inseriam a História ainda como um dos componentes de formação daqueles que concluíam Letras, sem diploma específico, mas possibilitando aos licenciados atuar como professores de conteúdos relacionados à arte, economia, direito dentre outros temas, conforme indica Freitas (2006).

A vinculação que permanecem fazendo entre Filosofia e História da Educação nos indica a possível ausência de estudos sobre as relações entre a História e a Filosofia que, conforme nos indica Dosse (2003), acontecem desde o século XIX. O que se constata é que o curso de Pedagogia (especificamente os indicados pelas professoras - Paraná e São Paulo) ainda não havia incorporado a História da Educação como disciplina acadêmica o estudo das abordagens historiográficas que permitissem o entendimento desta desvinculação entre a filosofia e a História.

Assim, temos contexto que nos remete à formação das professoras, ou seja, aos referenciais teóricos a que tinham acesso na década de 1950-1960, pois, mesmo considerando que as mudanças nas formas de agir e pensar não se dão de forma mecânica e nem sem conflitos, a escolarização (mesmo em nível superior), repercute na construção e definição de valores e saberes, ao fazer parte da rede de interdependência na qual nos constituímos (ELIAS, 1994).

O fato é que para Warde (1984) estas disciplinas não se coadunavam com os padrões dos métodos científicos, de base experimental, advindos das ciências naturais, o que propiciou que a Filosofia e a História da Educação fossem inseridas na esfera das disciplinas doutrinárias, ou seja, como aquelas que "[...] deveriam responder à necessidade de os futuros professores cogitarem do dever ser educacional, dos valores humanos mais elevados a serem preservados e despertados pela prática da Educação" (WARDE, 1984, p. 8-9). O que se tem ainda segundo a autora é contexto em que a História da Educação "Primeiro, sofreu a pragmatização **moral,** porque dela havia de se tirar alguma lição, algum ensinamento doutrinário, em torno das décadas de 50 e 60, quando começaram a surgir, efetivamente, estudos históricos relativos à

educação brasileira, a pragmatização já instaurada foi secularizada" (WARDE, 1984, p. 9).

Além deste contexto, o afastamento da investigação teórica em História pela História da Educação, na época de sua inserção como disciplina no Brasil, prejudicou a consideração dos elementos inovadores advindos tanto do marxismo quanto do movimento *Les Annales* iniciado em 1929. O que se tem, objetivamente, é que o acesso às discussões sobre as mudanças historiográficas pelas professoras poderia ter desestabilizado concepções norteadas pela tradição que atrelava cronologia linear, cumulativa e encadeada à história política e neste contexto à Filosofia.

Os limites trazidos pela formação não se estabeleceram como condição de acomodação para as professoras, que na prática, desconsiderando ou ignorando as discussões teóricas em relação à influência da Filosofia sobre a História, buscavam estratégias para o ensino de uma e outra disciplina. Neste contexto, destaca-se a influência da Filosofia sobre a História da Educação, também pelo fato de que a primeira professora de História da Educação no curso de Pedagogia recém-criado, a professora Estela, havia optado pela Filosofia da Educação, o que gerou ações pedagógicas conjuntas que também envolviam outro docente da Filosofia da Educação, o Professor Vanoli Acosta Fernandes.

Na perspectiva da professora Zenite, esta proximidade ia além das questões teóricas ao possibilitar trabalhos conjuntos que propiciavam a pesquisa de campo em escolas do município e com isso "[...] levantar todo o material da escola desde o histórico até a filosofia que eles seguiam, foi um trabalho muito bom e depois foi discutido pelos grupos em sala" (2005, p. 9).

A Profª Zenite reconhece que, em sua concepção, vincula a Filosofia à História da Educação, sendo tal condição decorrente de sua formação e de sua circunstância, ao ter dentre suas referências teóricas a predominância de filósofos. Para ela, a superação só aconteceu subordinada ao acesso a outros tipos de fontes para estudos o que só melhorou "[...] *quando começaram a sair os livros do Dermeval, que eu acho que foi um marco na História da Educação brasileira, quando começaram a sair as publicações lá da PUC, foi um marco, viu?*" (2005, p. 11).

De qualquer forma, a professora iniciante, tinha como principal objetivo da disciplina em 1964, oferecer bases para que o aluno:

> [...] chegue a conceito de Teoria da Educação, e compreenda por si mesmo os determinantes dos sistemas educacionais, principalmente os de sua época, e forme assim uma atitude favorável de dinamismo e ação dentro da sociedade, como requer seu futuro "*status quo*" de professor secundário (UEL, 1964, p.1).

O objetivo acima nos indica que a professora entendia a profissão docente de forma positiva ao vincular a mudança ao *status* de professor secundário, sendo o significado deste *status* permeado pela representação que atribui ao professor a condição de 'portador de saberes' necessários à ação para a transformação social. Este posicionamento nos leva a indicar a influência de Fernando de Azevedo na formação da Profª Zenite (que fora sua aluna), por meio da teoria e das ações que efetivou como mentor intelectual da criação e organização de instituições educacionais para a formação de professores, assim como por meio de sua obra *A cultura brasileira*, que se configura como uma das primeiras e influentes produções acadêmicas no campo da História da Educação no Brasil. Tal influência foi tão expressiva que, para a professora Zenite, a diversificação de fontes para a História da Educação, ampliou-se só a partir da década de 1970, pois "[...] *antes disso era o livro do Fernandão que tinha! E aquele do Tobias, um horror o livro,* [...] *e não tinha mais nada*!" (2005, p.11).

Carvalho (2004, p. 387-388) que também foi estudante na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, na década de 1960, ressalta a presença influente de Primitivo Moacyr e de Fernando de Azevedo, sobre os temas de pesquisa e enquadramento interpretativo da História da Educação. Para a autora, eles sustentaram a história das ideias pedagógicas de fundo moralizador e a História de políticas educacionais advindas da ação estatal, como campo de pesquisa e como disciplina de formação de professores. São também representativos os educadores Anísio Teixeira e Lourenço Filho pelas ações políticas de concretização da realidade educacional, em que fortaleceu esta tendência.

A presença do fundamento sociológico expressado no objetivo enunciado pela professora retrata o legado de Azevedo para a historiografia da educação brasileira, caracterizando as influências que permeavam a formação da professora, em perspectiva teórica, que para Carvalho (2004, p. 396) foi "hegemônica" no campo educacional a partir da década de 1950. Mas, onde está presente esta influência? Discorrer amplamente nos é impossível neste momento, mas constatamos que a temporalidade na qual situa o reconhecimento da dinâmica do tempo presente, no movimento da sociedade da década de 1960, a distancia da contextualização temporal da longa duração, o que permitiria aprofundamentos sobre o processo histórico, por meio de análises comparativas entre ritmos temporais de transformações sociais que repercutiram sobre a educação.

Ela nos remeteu ao reconhecimento da permanência da ideologia do progresso, em base iluminista, que insere as experiências históricas em uma

única história em que a 'transformação é projetada para o futuro' e o 'tempo presente' como o tempo do enfrentamento de dificuldades para construções, que serão recompensadas no futuro com o 'desenvolvimento' de uma nova condição de participação conquistada pelo aluno, ou seja, como professor que detém conhecimentos.

A razão iluminista que permanece no entendimento do passado como o de erros que pelo agir se orientará para a otimização no futuro da realidade educacional, está ressaltada na ação do tempo presente (estudar), condição necessária ao futuro "professor secundário" para a transformação por meio do "dinamismo e ação dentro da sociedade". Será que tal perspectiva aplicada à educação permanecerá como 'camisa de força'? O que observamos é que, como docente da História da Educação, a Profª. Zenite buscou redimensionamentos teóricos para sua ação, mas estes ainda permanecem confusos no decorrer da década de 1960, como constatamos no Programa elaborado três anos depois, ou seja, em 1967, no qual já indica mudanças na consideração da temporalidade histórica, ainda que permaneça a periodização em "épocas" e a dimensão 'evolutiva'. Mas a inclusão das questões culturais remete à consideração das diferenças entre as sociedades em dimensão espacial e temporal.

A concepção que indico se configura como plausível, quando no Plano de Curso constatamos no objetivo que visa propiciar aos alunos "[...] visão geral da evolução da educação através dos diferentes povos e épocas [...]", assim como, transmitir o entendimento das diferenças culturais no estudo da "[...] relação entre a Cultura, a História e a Educação". São objetivos colocados, paralelamente, a outros, que visam fornecer "[...] base histórica profunda sobre a qual podem se apoiar juízos [...]" e o passado ser conhecido não "[...] apenas como erudição [...]", mas para reflexões sobre a realidade atual. Este objetivo é longo e, também explicita em sua primeira parte, a permanência da concepção de História da Educação como discurso moralizador, ao pretender "Contribuir para preservar os valores estabelecidos ao longo da História da Educação e promover a centralização desses valores como uma parte essencial e proeminente na preparação de educadores" (UEL, 1967, p.1).

A busca no passado de elementos para a compreensão do presente como processo necessário é entendimento que nos remete a Hobsbawm (1998), indicando como importante este movimento de compreensão, desde que nenhuma das dimensões temporais (presente e passado) seja negligenciada, mas a professora, mesmo na tentativa de mudança, ainda não altera sua perspectiva de projeção para o 'futuro' ao entender o 'presente' como espaço da experiência que se concretiza no futuro.

Nas tentativas de redimensionamento de seus objetivos, a professora Zenite indicou contradições vividas na reelaboração da concepção de História e de tempo histórico, assim como os obstáculos para a superação de representações construídas com base em histórias exemplares trazidas pela tradição e memória coletiva. Este é contexto que, para Diehl (2002), pode adquirir a condição de formulação pedagógica que provoca a naturalização da ideia de progresso e maiores dificuldades para sua superação. Também os objetivos em que indica o passado como 'lição' e o estudo da História da Educação como aquele que irá "Ajudar os alunos a compreenderem os problemas atuais, como surgiam e que forças podemos tirar do passado para atuar no presente e mover-se no futuro" (UEL, 1967, p.1) confirma esta concepção, registrando na perspectiva de Tanuri (1999), a permanência na década de 1960 da visão pragmática que imperava na década de 1930, em que se atribuía à História da Educação valor implícito por sua utilidade para o tempo presente.

Os objetivos dos anos de 1968 e 1969 escancaram, naquele momento, a definição da vertente teórica coerente com a formação da professora, ou seja, neles ela define que o estudo das ideias pedagógicas e instituições, é o que se busca na História da Educação definindo como objetivo da disciplina: "Fornecer conhecimentos sobre o desenvolvimento histórico das idéias e instituições pedagógicas, principalmente sobre as que têm sobrevivido às mudanças do tempo e que podem contribuir para resolver nossos problemas atuais de educação" (UEL, 1967, p.1)

O que constatamos é que os princípios da formação da professora emergem como relevantes em momentos de definição de objetivos e ações pedagógicas, o que, no caso, evidencia-se como resultado de abordagens e temáticas veiculadas por obras produzidas a partir da década de 1950 e até os primeiros anos de 1970, que são representativas do início da "[...] construção da tradição de pesquisa no âmbito da História da Educação" (TANURI, 1999, p. 157).

Este período, ainda conforme Tanuri (1999, p. 163), propiciará a existência de obras, que em sua maioria focalizavam a história das instituições e algumas a história das ideias em contexto de representações que vislumbravam esperanças de mudanças na luta pela democratização do ensino público. Portanto, assim como os estudiosos de décadas passadas analisaram sua realidade e a ela responderam com as possibilidades que possuíam e anteviam, a professora Zenite, atuando à margem dos grandes centros, demonstrou-nos, nestas primeiras análises, que enfrentava os desafios colocados em seu cotidiano de professora, redimensionando suas perspectivas mediante de retornos ao seu ambiente de formação em nível superior.

Ela também nos indica que, mesmo em meio a contradições, fazia reflexões e reescritas de suas intenções, buscando o reconhecimento da importância da História da Educação na formação dos professores, o que ainda expressa como professora aposentada, em depoimento concedido no ano de 2005, ao manifestar inconformismo perante o fato de que ainda percebe nos alunos a falta do entendimento de que "[...] a História da Educação não vai contribuir para atuação dele em sala de aula no dia seguinte, é uma outra dimensão de formação, de efeito não imediato" (TANURI, 1999, p. 5).

CONCLUINDO O QUE NOS É POSSÍVEL...

Na convicção de que não conseguimos fazer sobressair a riqueza de dados que emergem da fala das professoras, assim como dos documentos produzidos por elas e pela burocracia institucional, encerro estas pontuais observações, ressaltando que nelas evidenciamos algumas das condições limitadas a que eram submetidas as professoras e alguns dos fundamentos que norteavam as ideias e ações das professoras no referido contexto histórico. A importância da experiência construída de forma reflexiva no exercício profissional evidenciou-se como aspecto que demanda muitas outras aproximações, para que necessários aprofundamentos aconteçam e contribuam para a ampliação da compreensão da realidade educacional brasileira, também com base em realidades educacionais localizadas espacialmente fora do eixo dos grandes centros de referência como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Referências

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Revisitando a Historiografia educacional Brasileira. *In:* MENEZES, Maria Cristina. (Org.). *Educação, Memória, História:* Possibilidades, leituras, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. José Querino Ribeiro. *In:* FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader Medeiros (Org.). *Dicionário de Educadores no Brasil:* Da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC – Inep, 1999.

DIEHL, Astor Antônio. *Cultura historiográfica:* memória, identidade e representação. Bauru: EDUSC, 2002. (Coleção História).

DOSSE, François. *A História.* Traduzido por Maria Elena Ortiz Assunção. Bauru: EDUSC, 2003.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos Indivíduos.* Traduzido por Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FREITAS, Itamar. *Histórias do Ensino de História no Brasil (1890-1945).* Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre HISTÓRIA.* [Traduzido por Cid Knipel Moreir]. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

POLLAK, Michael. *Memória e Identidade Social.* Rio de Janeiro: Estudos Históricos. v.5, n.10, 1992.

TANURI, Leonor Maria. A historiografia da educação brasileira: uma contribuição para seu estudo na década anterior à da instalação dos cursos de pós-graduação. *In:* MONARCHA, Carlos. *História da Educação Brasileira:* Formação do Campo. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999.

WARDE, Miriam Jorge. Anotações para uma historiografia da Educação Brasileira. Brasília: *Em Aberto.* Ano 3, n.23, set/out. 1984.

DEPOIMENTOS

ESTELA KOBAYASHI – Depoimento prestado a Magda Madalena Tuma em 16 de agosto de 2006. Acervo do Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação.

ZENITE TEREZINHA RIBAS CÉSAR – Depoimento prestado a Marta Fávaro e Maria Luiza Abud em 6 de junho de 2005. Acervo do Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação.

PROGRAMAS E PLANOS DE CURSO

UEL - PROGRAD –Acervo. Programa do Curso da 2ª série do curso de Pedagogia. 1964

Plano de Curso da disciplina de História da Educação do Curso de Pedagogia

Anos de 1965, 1967, 1967, 1969

PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA ÁREA DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: SIGNIFICADO, ESPECIFIDADES E CONTRIBUIÇÕES AO CURSO DE PEDAGOGIA

Leoni Maria Padilha Henning

Introdução

A proposta deste capítulo é a de apresentar e interpretar os dados presentes no processo de constituição da atual área de *Filosofia e Educação* do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, transcorrido no bojo de mudanças estruturais e organizacionais implantadas, resultando numa nova configuração, a qual foi consumada em 2005 com a nova composição do Departamento. Assim, a partir de uma organização pautada nas cinco Áreas Tradicionais, conforme o art. 4º do Título II do "Regimento do Departamento de Educação – Centro de Educação, Comunicação e Artes" até então em vigência, a saber, I. Fundamentos da Educação; II. Psicologia da Educação; III. Didática; IV. Supervisão Escolar; e, V. Orientação – cuja proposta percebemos a Filosofia da Educação inclusa nos Fundamentos – vimos acontecer a composição de sete áreas, podendo ser constatado o desaparecimento de algumas delas; a conservação de outras; e o desdobramento e consequente aparecimento de outras novas. É, neste último caso, que a questão da Filosofia da Educação diz respeito, sem que, com a dada situação, deixasse definitivamente alguns de seus problemas, inerentes ao seu campo, a serem discutidos e aprofundados progressivamente – tendo sido proposto inclusive, como resultado disso, alterações em sua própria nomenclatura.

A origem do problema estende suas raízes no âmbito dos *Fundamentos da Educação* em que afloram intrigantes questões manifestas numa crescente complexidade filosófico-pedagógica, porquanto é nesta Área que outrora se situava a disciplina *Filosofia da Educação* desde a fundação do curso de

Pedagogia em 1962[1] até o ano de 2005. É certo, contudo, que tal designação é ainda encontrada abundantemente em outras instituições. Na situação encontrada nos anos 1990, na Universidade Estadual de Londrina, a conjunção junto a esta disciplina no âmbito dos *Fundamentos* se dava com a História da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino de I e II Graus.[2]

A partir dos anos 2004-2005, o designativo *Filosofia da Educação*, uma das disciplinas então contida na Área de *Fundamentos da Educação*, gerou no bojo dos intrigantes problemas referidos ao vocábulo *Fundamentos* uma séria discussão epistemológica no âmbito do Departamento de Educação em geral, e no da referida Área em particular, cujos resultados levaram a um movimento em favor da constituição da área de *Filosofia e Educação* propriamente dita e, evidentemente, de outras.[3] Isso propiciou, ao mesmo tempo, um acirramento nas discussões referentes às relações de *Fundamentos da Educação* com as demais disciplinas inclusas no curso de Pedagogia da instituição e, também, em relação à *Filosofia da Educação* no contexto da própria Pedagogia, dentre outras tantas questões de curiosa problematicidade para aqueles afeitos aos problemas filosófico-educacionais. Ademais, foi nesse momento que a disciplina conhecida por *Filosofia da Educação* sofreu um turbilhão de questionamentos referentes ao seu significado, às suas especificidades e às suas contribuições ao curso de Pedagogia da instituição. É interessante observarmos que tal situação foi encontrada em outros contextos que não apenas o da nossa instituição.

---

[1] Interessante assinalarmos os múltiplos modos de designações no que tange ao Departamento, ao Curso, à disciplina "Filosofia da Educação" e afins. Observa-se que na década de 1960 não havia nos Programas qualquer referência a Centro, Departamento ou Área, apenas ao "Curso de Pedagogia". A disciplina de "Filosofia da Educação" se manteve com igual designação, aparecendo ora como "disciplina" ou como "cadeira". Na década de 1970, aparece o "Centro de Educação" e a referência à Pedagogia como Curso é deixada a partir da metade da década, aproximadamente, para designar, em alguns períodos, o Departamento. Contudo, é curioso que a partir de 1974 surja o Departamento de "Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação", designação que desaparece a partir da década de 1980. A expressão de "cadeira" de Filosofia da Educação é definitivamente abandonada, surgindo outras designações para a "disciplina" como: Filosofia da Educação I e II e Filosofia da Educação Brasileira. Na década de 80, aparece o já familiar "Centro de Educação, Comunicação e Artes" e o Departamento de Educação, ao invés de Pedagogia ou outra referência, conforme mostrado anteriormente. A disciplina de Filosofia da Educação recebe o termo adicional I e II ou 1 e 2. A década de 1990 não apresenta nesse sentido, qualquer novidade em relação à anterior. Contudo, é na primeira década do ano 2000 que algumas mudanças mais radicais são efetuadas (conforme iremos apresentar nesta exposição), principalmente a partir de 2005, o que resulta numa variação significativa em relação à disciplina, a qual se desdobra em "Filosofia e Educação", recebendo o subtítulo de "aspectos antropológicos" ou "aspectos epistemológicos". No entanto, há muita variação, no geral, quanto à terminologia da disciplina (Filosofia da Educação I, II e III; Filosofia da Educação Brasileira; Epistemologia, Ética e Educação etc.) talvez, em razão da necessária acomodação das alterações efetuadas no Departamento de Educação e a sua consequente consolidação gradativa.

[2] Essa composição da Área de *Fundamentos da Educação* se dá na década de 1990, quando ingressei no Departamento, podendo ter sido diferente em anos anteriores.

[3] Nosso objetivo aqui neste capítulo é de tratar da "constituição da Área de Filosofia e Educação", o que resulta na ênfase que daremos em nossa análise ao processo de formação desta Área em particular.

O presente capítulo procurará tecer considerações e argumentações sobre essas questões, encerrando com um desenho mais preciso da presente área de *Filosofia e Educação* em sua esfera filosófico-pedagógica.

Antecedentes

Interessada em ingressar na Universidade Estadual de Londrina, prestei concurso para docente temporário em 1991 para a provisão de vaga em Fundamentos da Educação/Filosofia da Educação. Havia ainda uma outra vaga para Fundamentos da Educação/História da Educação naquela mesma ocasião. Posteriormente, com o concurso público não foi diferente. Uma vez docente da referida Área, a orientação era que trabalhássemos na disciplina para a qual concorremos à vaga, na medida do possível, pois pertencíamos, de fato, à Área de Fundamentos de Educação estando assim comprometidos com todas as disciplinas, quando houvesse a necessidade de suprimento docente. A situação concretamente apresentou um certo desconforto, uma vez que pessoalmente sentia-me preparada, de fato, para o trabalho com Filosofia da Educação. Não negaria, contudo, os enormes ganhos para a minha formação, enquanto profissional da educação nas experiências que me foram concedidas naquela inusitada situação. No entanto, o desafio gerou uma instigante pergunta básica e que se prolongou, dado à sua forte manifestação em nosso espírito acadêmico, numa primeira proposta de projeto de pesquisa: "O que seria isso 'Fundamentos da Educação?'"

Importância dos Fundamentos da Educação na Formação de Professores[4]

Eis então o projeto de pesquisa que salta dessa problemática configuração da Área de trabalho em que me encontro no início de carreira na década de 1990. Como parceira de trabalho tinha outra colega recém-ingressante na mesma Área, mas com ênfase na História da Educação,[5] a qual se interessou a também compor a equipe do projeto. E, assim apresentamos o problema que nos dispúnhamos a enfrentar:

[4] Projeto cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPPG), sob o número 01878 e proposto pelas docentes Leoni Maria Padilha Henning e Maria Luiza Macedo Abbud em vigência de 1992 a 1996, com alguns espaços de interrupção, possíveis naquela época.

[5] Trata-se da professora Maria Luiza Macedo Abbud.

> O problema central a que se propõe o presente estudo a analisar, diz respeito à caracterização da área de Fundamentos da Educação e as disciplinas por ela englobadas, no contexto da formação de professores, tanto no curso de Pedagogia quanto nas Licenciaturas. Pretende-se com isso, determinar a importância, função e papel de Fundamentos da Educação, dentre a pletora de matérias disponíveis aos candidatos ao profissionalismo educacional. O problema surge ao desenvolver-se uma reflexão sobre a que se fundamenta quando se trata de Fundamentos da Educação. Trata-se de uma área definida? Trata-se das disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura? Verifica-se, no decorrer da história, uma flutuação e no presente, uma diversidade na composição da área de Fundamentos da Educação. Qual a razão disso? Diante destas e de tantas outras perguntas que poderíamos relatar, parece-nos que as mais centrais referem-se justamente a indefinição da própria área ou quem sabe a indefinição da própria educação enquanto objeto de conhecimento (PROPPG/UEL, 2011, p.01).

Assim, tendo estabelecido bem claramente o problema de pesquisa, decidimos pela metodologia, uma vez que desejávamos ampliar ao máximo a abrangência da questão dos Fundamentos. Desse modo, decidimos que partiríamos

> [...] de um levantamento de fontes primárias (ementas, currículos, programas e bibliografias) dos cursos de formação de professores da USP, PUCSP, UFPR, PUCPR, UEPG, UEM E UEL. Foi elaborado um instrumento para coleta de dados junto aos professores dessas instituições. Os instrumentos respondidos foram analisados tendo em vista os dados coletados nos documentos curriculares e a partir do referencial teórico da História da Educação Brasileira, especialmente no que diz respeito à formação de professores (PROPPG/UEL, 2011, p.01)[6]

Os resultados e conclusões parecem fortalecer ainda mais o nosso desconforto numa Área de traços indefinidos, no entanto, aponta-nos para uma complexidade ainda maior, logo uma curiosidade ainda mais acirrada: o problema da própria educação.[7]

---

[6] Em 1998, novos dados foram coletados na UEL e em outras instituições de ensino superior em Londrina, uma vez que apresentavam uma instigante problemática.

[7] O leitor interessado nessa questão poderá consultar o meu artigo *A filosofia e o problema da educação* publicado na Revista *Sensus - Pedagogia on-line* (2011).

> [...] a análise desenvolvida até o presente momento, reflete a visão dos professores dos cursos de Pedagogia, uma vez que essa foi a maior parcela de respostas obtidas. Para esta parcela, Fundamentos da Educação fica entendido como uma área de conhecimento enquanto que para os demais cursos e respaldados pela literatura existente e pela nossa experiência profissional, percebemos que Fundamentos da Educação referem-se a uma disciplina, ou enquanto um "referencial teórico básico sobre educação e escola". A falta de clareza quanto à especificidade do objeto parece ser um denominador comum nas representações que os profissionais expressam sobre educação (PROPPG/ UEL, 2011, p.01-02).

Na análise dos dados coletados em diversas instituições de ensino superior constatou-se: 1) a existência de universidade que não utiliza esta expressão "Fundamentos da Educação" na nomenclatura referente à sua estrutura (ex: USP); 2) a existência de uma "disciplina" com este nome (ex: UEPG); 3) a indicação de "departamento" com este designativo (ex: UFPR, PUCSP, UEM); 4) a designação da expressão para uma "Área" dentro de um Departamento de Educação (ex: UEL); além disso, apareceram muitas variações quanto às disciplinas que compõem ou deveriam compor o que se entendia por Fundamentos da Educação.

Assim, as dificuldades mostradas nos resultados finais do estudo indicaram, com maior clareza, em quais pontos poderíamos localizar as fragilidades: 1) houve uma constatação concreta da variação na composição dos chamados "Fundamentos da Educação", daí sendo a imprecisão, indefinição, mesmo a ambiguidade, o seu resultado mais direto; 2) ao mesmo tempo, manifestou-se estranhamente a compreensão de que eles, os chamados "Fundamentos", constituem-se num "referencial teórico básico sobre a educação e a escola"; 3) surgimento de dificuldade em expressar de forma segura sobre o que precisamente a educação diz respeito, por parte dos participantes da pesquisa, principalmente entre aqueles professores ligados aos bacharelados (não se isentando certa dispersão e imprecisão dentre aqueles ligados mais diretamente à formação de professores). Desse modo, como saber o que usar como fundamentação de algo, sobre o qual não sabemos muito bem o que seja, para que serve ou como deve se constituir basicamente? Foi assim que fomos cada vez mais mergulhando num terreno extremamente dificultoso.

O problema da Filosofia da Educação e a questão dos Fundamentos da Educação

É certo que foi neste campo indefinido chamado "Fundamentos da Educação" que encontramos a disciplina Filosofia da Educação, dentre outras. A expectativa pessoal era de que, ao finalizarmos a pesquisa, tivéssemos maior clareza do terreno no qual esta disciplina se acomodava em nossa instituição de modo a compreendermos melhor a razão de ele englobar em seu bojo a referida disciplina, conferindo-a então, algum significado. Mas isso não aconteceu, como é possível entendermos pela breve e parcial exposição dos dados e análises feitas.

Foi assim que nos deparamos com, minimamente, dois enormes problemas: a relação e o significado de Fundamentos da Educação com a própria Educação; a relação da Filosofia da Educação com Fundamentos da Educação, e, por conseguinte, destes com a Pedagogia. E o problema se agigantou! É evidente que não nos reportamos às outras questões provocadas pela avalanche de problemas que se encontrava entrincheirada nos limites postos por uma organização já consolidada, até mesmo pelo hábito. Mas, uma vez retiradas as comportas da acomodação, da arrumação e da ordem, percebia-se os gritos manifestos em profusas perguntas a ecoarem no corredor do saber. Ademais, devido também a outras fortes motivações - geradas nas discussões que envolviam a própria constituição da Pedagogia e suas Habilitações[8] e que proliferavam naquele momento a nível nacional, como também, questões sobre as relações do curso de Pedagogia com as outras Licenciaturas - houve impacto em outras Áreas do Departamento e, assim, um movimento de mudanças acabou sendo deflagrado. Desse modo, o mesmo processo se desencadeou em outras instâncias disciplinares, mesmo porque, considerando somente as relações internas da Área de Fundamentos da Educação, já podíamos contar com o desmembramento da História da Educação e com os fortes abalos na tradicional Estrutura e Funcionamento do Ensino de I e II Graus. A denominação desta disciplina, que atendia ao Curso de Pedagogia e às demais Licenciaturas, já estava também em processo de alteração passando a ser chamada de Políticas Educacionais. E, assim, um necessário e amplo rearranjo foi imediatamente posto em ação.[9]

---

8 Lembremo-nos, a título de exemplo, das discussões concernentes à Orientação e Supervisão Escolar.

9 A forte tônica colocada aqui no crescente movimento por mudanças ocorrido no âmbito da "Filosofia da Educação" justifica-se pela experiência profissional desta autora e, também, pelos objetivos estabelecidos para o desenvolvimento do presente trabalho. Provavelmente, os relatos produzidos no contexto de outras disciplinas do Departamento, dariam um outro colorido ao mesmo momento aqui descrito, complementando com outras visões o que de fato ocorreu e que ainda está em curso. É o que esperamos acontecer com os outros capítulos que constituem esta coletânea.

Reunião Extraordinária do Conselho do Departamento de Educação de 26 de outubro de 2005

Os registros feitos na Ata desse dia relatam, dentre outros assuntos de menor importância, sobre a "Proposta de Redefinição das Áreas do Departamento de Educação" apresentada pela Comissão de Reestruturação do Departamento, da qual fiz parte. Após um longo debate, as Áreas ficaram assim definidas: 1) Didática; 2) Educação Infantil, Séries Iniciais e Educação de Jovens e Adultos; 3) Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Políticas Públicas; 4) História da Educação; 5) Filosofia e Educação; e 6) Psicologia da Educação. Contudo, as mudanças se seguiram até que novas acomodações pudessem ser efetivadas.[10]

Foi assim que posteriormente encontramos uma nova orientação que altera o Art. 4º do Regimento anteriormente referido, ficando da seguinte forma: I. Didática; II. Filosofia e Educação; III. Formação Docente para a Educação Infantil; IV. Formação Docente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; V. História da Educação; VI. Políticas e Gestão da Educação; VII. Psicologia da Educação. Não obstante as mudanças posteriormente realizadas em algumas das Áreas acima citadas, principalmente com respeito à sua nomenclatura, resultando presentemente numa organização de alguma forma distinta daquela anteriormente proposta e aprovada, o que nos interessa aqui é discutirmos a segunda nova Área, a saber, "Filosofia e Educação". Interessante observarmos que, na mesma Reunião, a disciplina de Filosofia, dentre outras, passou a ser indicada pelo Departamento como conteúdo de exigência para a prova de conhecimentos específicos básicos para seleção de candidatos de Transferência Externa ao curso de Pedagogia da UEL. Entendíamos que nos encontrávamos em momento propício para o aprofundamento das questões com as quais nos debatíamos, ou seja, podíamos tratar de um modo mais amplo as relações da Filosofia com a Educação.

10 A reorganização das áreas do Departamento sofreu idas e vindas, por conta dos ajustes desde a primeira divisão, como bem aponta a Ata de 26/10/2005. Desde então, cada uma das Áreas (especialmente, as 2 e 3 citadas acima) procuraram, cada uma, a sua identidade. Foram várias discussões e ameaças de retorno ao ponto original. Após algum tempo, os profissionais ligados à EJA entenderam que deveriam se desligar da Área 2 e, então, passaram a fazer parte da Área 3, esta que se encontrava em processo de alteração de nomenclatura para *Políticas e Gestão da Educação*. Assim, continuamos com seis áreas e, mesmo com o ressurgimento de alguns eventuais problemas ou a eclosão de outros mais significativos, pareceu não ter havido outras mais significativas alterações ou nova reorganização destas. Contudo, entre 2009, 2010 e 2011, a Área 2 promoveu intensas discussões sobre sua organização interna. Algumas tentativas de divisão foram tentadas, mas, somente na virada do ano de 2010 para 2011, é que, de fato, ocorreu uma separação entre Educação Infantil e Séries Iniciais. Assim, temos a sétima área. Todavia, há o imperativo de se fazer constar no Regimento do Departamento as alterações, após as necessárias acomodações serem efetuadas.

A conquista da aprovação acima descrita nos parece, à primeira vista, ter resolvido os problemas anteriormente citados, ou seja, aqueles que envolvem Filosofia da Educação, Fundamentos da Educação, Educação e Pedagogia. Embora o avanço seja bem evidente em termos do crescimento da Área em questão, e do seu trabalho mais diversificado, integrado e com possibilidades de maior abrangência, propiciado pela nova condição, outros problemas emergem das conhecidas relações entre Filosofia da Educação e Pedagogia e, também, no que diz respeito ao trato epistemológico do *status* da primeira, o qual não é dissolvido facilmente com uma simples mudança do conectivo "da" pelo "e". Oportunamente, levantarei algumas questões a esse respeito.

Antes disso observo que, a nível de Programa de Mestrado em Educação, uma mudança curricular estabelecida na mesma época, correspondia em grande medida ao movimento que se concretizava no Departamento de Educação desta instituição. Tratando do assunto central deste capítulo, ou seja, sobre as questões relativas à Filosofia da Educação, refiro-me à nova formação apenas da Linha 1, "Perspectivas filosóficas, históricas e políticas da educação", a qual em tempos anteriores acomodava todas as disciplinas da Linha de forma um tanto quanto parecida com o âmbito problemático de "Fundamentos da Educação". Entretanto, foi a partir desse período que se iniciou a discussão sobre o significado dessa expressão tão abrangente, cujo teor e dificuldades manifestavam muito as questões dos "Fundamentos" e em cujo agregado de disciplinas se encontrava a Filosofia da Educação, dentre outras. Como resultado desse processo de intensas discussões, a Linha passou a ser constituída por três Núcleos: 1) Filosofia e Educação; 2) História da Educação (sendo, mais tarde, adicionado o Ensino de História, mudando atualmente para História, Cultura e Sociedade); e 3) Políticas Educacionais.

Desse modo, vimos acontecer, nesta instituição, uma estruturação explicitamente provocadora de outros questionamentos, a meu ver, necessários à produção de novos e atualizados conhecimentos e reflexões a respeito da Educação.

O significado dessa mudança

Para chegarmos à realização dos objetivos desta parte do trabalho, inicio pela análise dos programas de Filosofia da Educação aprovados no Curso de Pedagogia da instituição, anteriores a 2005 e também, posteriores, para verificarmos em que medida surgiram mudanças efetivas na concepção da disciplina a partir deste marco temporal.

De posse de nove Programas da disciplina (1963, 1964, 1965, 1966, 1967 e 1968) que eram ofertadas para as 2ª e 3ª séries, passo então à análise, considerando o conjunto das propostas.

Inicialmente, observa-se, pelos temas tratados, uma estreita e íntima relação da Filosofia da Educação com a Pedagogia, cumprindo a primeira uma função de fundo ontológico e axiológico, principalmente. Indica-se como uma das tarefas da disciplina: transfundir os "ideais elevados que as doutrinas pedagógicas apresentam"; manifestar "apreço pelos educadores, povos e instituições que impulsionaram o progresso pedagógico"; dotar bases sólidas em vista da formação de atitudes sadias diante da educação; despertar e estimular o senso ético e de responsabilidade como futuros técnicos em educação em sua obra social, humana e cristã. A maior parte dos objetivos que orienta o conteúdo programático explicita muito bem quais as tarefas da Filosofia da Educação que são estabelecidas, frente aos problemas educacionais e pedagógicos: a) fomentar a reflexão, a disciplina mental, "o hábito de pesquisa e experimentação inteligente e metódico pelas leituras, preparo de esquemas, consultas bibliográficas, discussão, e inquérito, etc."; "[...] [combater] a rotina, a mecanização e petrificação de métodos e regras no campo educacional"; incitar a "capacidade de julgar criteriosamente os vários sistemas educacionais"; enriquecer os profissionais com normas e princípios de ação; estimular o senso de responsabilidade humana e social, o espírito de colaboração e as boas relações humanas; permitir o conhecimento do complexo processo da educação com seus fatores, agências e concepções; conhecer as possibilidades, os limites e exageros da educação; sintetizar os problemas pedagógicos, "criticar e fixar normas à ação educativa"; "dotar os espíritos de conhecimento e material para reflexão e prática pedagógicas". Refere-se a uma pedagogia axiológica, aos ideais da educação e à vocação pedagógica do educador. Dedicando parte do Programa aos "direitos e deveres da educação" propõe "o direito de educar" tratando dos seus "agentes qualificados em educação", por conseguinte, dos deveres educativos dos pais, do Estado e das "atribuições educacionais da Igreja".

Há algumas expressões de difícil entendimento como, por exemplo, "Filosofia como doutrina na concepção da vida; Pedagogia como doutrina do ideal da educação". Uma outra expressão também nos chama a atenção: "Através da apreciação crítica, esclarecer quanto aos princípios das 'falsas filosofias da educação' [...]". Aparece ainda a introdução de temas mais afeitos a outras disciplinas como: problema da transferência da aprendizagem, diferenças

individuais, limites biológicos e psicológicos da educação e função da educação como formação da personalidade (Psicologia da Educação); antecedentes históricos e estrutura da Pedagogia (História da Educação); educação integral (educação física, científica e intelectual, doméstica etc.), e assim por diante. Há um claro entendimento da Filosofia da Educação como uma disciplina *capaz de ser efetivamente levada à prática* exercitando a reflexão, a análise da realidade educativa, buscando meios para a sua melhoria, incitando hábitos de pesquisa etc., ou seja, pretende-se nesse trabalho "levar os alunos a adquirirem, pela prática, a capacidade de aplicar uma objetiva e sadia Filosofia da Educação". Nesse sentido, nos chama a atenção os "trabalhos extraclasse" em que "serão realizados inquéritos sobre: educador (vocação pedagógica), responsabilidade da indisciplina, vícios educacionais; práticas da educação integral, nas escolas e suas dificuldades".

A partir de 1967, observamos o trato com a "Filosofia educacional do Brasil" em que figuram os tópicos: "Consideração retrospectiva da Filosofia Educacional do Brasil; Política Educacional e seus problemas; A Filosofia da Educação da Revolução de 64; e, Perspectivas da Educação Brasileira" com admirável bibliografia a ser utilizada em que figuram nomes como: C. Costa, F. de Azevedo, A. E. Teixeira, L. Filho, A. Paim, dentre outros.

Não obstante a farta bibliografia citada nos Programas, parecendo uma coleção bem abrangente na qual era incluído quase tudo o que havia de disponível naquele momento, talvez com pouca seletividade, os títulos oscilam entre: "*Filosofia da Educação*" (vários autores), *Filosofia Pedagógica* (ex: A. Bello etc.), *Ciência da Educação/Curso de Pedagogia/Pedagogia Geral* (ex: Larroyo/Buchon/Yungano etc.), *Tratados e Manuais de Pedagogia* (ex: Hubert, Backheuser, Morando, Violet, Monsenhor P. Anísio etc.), em meio a títulos como "*Encíclica Divini Illius Magistri*" de Pio XI. Contudo, aparecem pouquíssimas obras do campo da Filosofia propriamente dita, em especial, alguns dicionários (ex: Brugger, Lopes de Matos, Ferreira dos Santos etc.), poucos Historiadores da Filosofia (ex: Mondolfo etc.) e raros títulos mais ligados diretamente à disciplina, como é o caso de *Filosofia dos Valores* de J. Hessen. Nenhum autor clássico da História da Filosofia, como Platão, Descartes, Rousseau etc., foi observado. No entanto, são citados autores de referência no âmbito da Filosofia da Educação como W. Kilpatrick, J. Dewey, P. Furter, A. Teixeira, dentre outros.

Essa constatação geral sobre o material bibliográfico reforça nossa interpretação de que os Programas revelam uma relação de fundamental intimidade da disciplina com a Pedagogia, sendo isso feito de forma quase exclusiva.

Década de 1970

Para a realização desta análise, temos os Programas dos anos 1971 a 1975. Nesse período a disciplina é oferecida à 1ª, 2ª e 3ª séries do curso de Pedagogia. É observado num dos Programas o seguinte:

> Em conseqüência da reestruturação do Curso de Pedagogia pela Resolução n° 82/72 da FUEL, foram necessárias diversas adaptações em muitos setores. E assim excepcionalmente neste ano letivo de 1972, foi elaborado uma programação única para esta disciplina em todas as séries. Diferirão apenas com referência à divisão das unidades por semestre [...] (PROGRAD/UEL/EDU, 1972, p. 01).

Inicialmente, não nos parece haver, em termos gerais, alguma novidade nas proposições desta década para a referida disciplina. O conteúdo continua partindo de uma primeira Unidade subdividida em dois temas, a saber, "Pedagogia" e "Filosofia da Educação", indo para a segunda Parte, intitulada "Ontologia da Educação" em que se discute Educação, Educabilidade, Categorias Pedagógicas (educando, educador e matéria), assuntos tratados na 2ª. série. Na 3ª. série, conforme enunciado na citação acima, as Partes são assim compreendidas: "Teleologia e Axiologia da Educação" (finalidade da educação, teorias educacionais, valores), "Pedagogia Mesológica" (método pedagógico), e por fim "Filosofia da Educação Brasileira".

Alguns novos autores são acrescidos à bibliografia como K. Mannhein, E. Fromm, C. Rogers, A. S. Neill, entre poucos outros. A grande maioria dos demais autores permanece. Considerando a análise até 1975, último ano de que temos material para análise, percebemos uma considerável ampliação bibliográfica. Contudo, - mesmo não desconsiderando a inclusão de importantes títulos e a tentativa de atualização na leitura -, há a absorção de livros alheios à disciplina de Filosofia da Educação, como, por exemplo: *Educação, sociedade e desenvolvimento* (JAYME ABREU, 1968); *A flexibilidade dos currículos no ensino médio da escola média brasileira* (FORTES ABUL, s/d), dentre outras.

Em algumas propostas de Programa aparecem novas tentativas de estruturação da disciplina, no entanto, concomitantemente, uma nomenclatura que acentua o forte foco pedagógico, como, por exemplo, "Axiologia pedagógica" e "Antropologia pedagógica". Observa-se um acréscimo dentre os tópicos, a saber, "O problema da liberdade na educação", e, conforme a década avança, aparece uma acentuada ampliação da bibliografia de época,

mas nenhuma referência a autores existencialistas, o que se estranha já que o tema é a liberdade. Surge a indicação do livro de Freire, *Educação como prática da liberdade* (1969). Outro traço que se fortalece nesta década é o tratamento das "correntes filosóficas e suas implicações educacionais" como humanismo, realismo, idealismo, naturalismo, pragmatismo, existencialismo etc., tornando-se isso, em muitos casos, a essência do Programa.

Um dado importante a ser observado é que até 1973 há a referência da disciplina Filosofia da Educação e do Departamento de Pedagogia. A partir de 1974, aparece o Departamento de Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação que não é observado na década seguinte. Quanto à disciplina Filosofia da Educação Brasileira, esta vai absorvendo uma perspectiva cada vez mais histórica. Daí talvez, a mistura dos títulos na bibliografia.

Década de 1980

Nosso material inclui os Programas de 1980 a 1989, com exceção de 1985. Encontramos agora a designação de Departamento de Educação e uma nova nomenclatura para as disciplinas de Filosofia da Educação, que sofre variações com os acréscimos de I e II. A ementa da Filosofia da Educação I diz respeito basicamente a uma Introdução ao estudo da disciplina, à Axiologia e à Teleologia. As propostas incluem: uma "fundamentação da disciplina", a saber, um tratamento sobre Educação, Pedagogia e Filosofia da Educação; "os meios de Educação", no que diz respeito aos meios, métodos e tecnologias; "os fatores de Educação"; "os agentes da Educação" (família, Estado, escola, meios de comunicação); "as teorias e as práticas em Educação" com ênfase nas discussões sobre os problemas da fundamentação teórico-prática; "os valores e Educação".

Há uma redução considerável nos temas tratados e, também, na bibliografia, não obstante apareçam muitos títulos de autoria de Paulo Freire, e também os de novos autores como: D. Saviani, *Escola e democracia* (1983); A. J. Severino, *Educação, ideologia e contra-ideologia* (1986); e, M. Gadotti, *Educação e poder* (1980); *Concepção dialética da Educação* (1983), os quais aparecem nas bibliografias de maneira ainda tímida. Surgem também outros novos autores a serem considerados pela disciplina como: B. Mondim, *Introdução à Filosofia* (1985); B. Prado *et al.*, *A Filosofia e a visão comum do mundo* (1981); A. R. Buzzi, *Introdução ao pensar* (1986); T. R, Gilles, *Filosofia da Educação* (1983). Percebe-se, pois, uma ampliação no trato com a disciplina.

Quanto à Filosofia da Educação II, a ementa determina: "Filosofias tradicionais e contemporâneas da Educação", reforçando uma tendência

que veio se fortalecendo ao longo das décadas analisadas, especialmente, na década de 1970, no tratamento das "escolas de Filosofia e as suas influências na Educação". Isso, parece-me, foi motivado grandemente pelo livro de G. F. Kneller, *Introdução à Filosofia da Educação* (1971). Outros títulos colaboraram nesse sentido, como é o caso de *Filosofia da Educação: um diálogo* de H. Osmon (1975), *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas* de B. Suchodolski (1984) e *Humanismos e anti-humanismos* de P. D. Nogare (1981), dentre outros.

Década de 1990

Para análise desse período, contamos com os Programas de 1992 a 1999, exceto 1994. A disciplina divide-se em: Filosofia da Educação I e Filosofia da Educação II. Para a primeira, indica-se a seguinte ementa: "Filosofia, reflexão e prática pedagógica. Teorias do conhecimento. Filosofia e educação. Temas que incidem sobre a educação: cultura, valores e ideologia. As principais correntes filosóficas contemporâneas." Contudo, há um caso em que aparece uma ementa diferente das demais, embora coexistindo com a primeira, que estabelece: "Introdução ao estudo da Filosofia da Educação. Axiologia e Teleologia pedagógica" (PROGRAD/UEL, 1992), aliás, bem aproximada daquelas outras das décadas anteriores. Neste caso, a proposta do conteúdo programático indica os seguintes assuntos a serem tratados: Considerações gerais sobre a Filosofia da Educação; Fundamentos filosóficos da Educação (epistemológicos, éticos, estéticos, sociais e políticos); importância da disciplina na formação do educador (relações de teoria e prática); Axiologia: Ideologia; Alienação; Temas relevantes para reflexão sobre Educação como: mudança, ciência e tecnologia, desenvolvimento econômico, liberdade e democracia. É interessante que nesse contexto aparece o desejo de se explorar as relações da Filosofia *e* Educação. Desaparece o ponto de partida frequente nos programas anteriores, como um primeiro tópico abordado, das relações estreitas da Pedagogia e Filosofia da Educação estando esta àquela necessariamente atrelada. Quanto à bibliografia, não aparecem, num primeiro momento, mudanças substanciais. Surgem alguns livros novos: D. Saviani, *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (1983), G. Snyders, *Pedagogia Progressista* (1974) e *Correntes atuais da Pedagogia* (1984) e alguns outros autores com título introdutório à disciplina como é o caso de C. C. Luckesi (1990).

Na segunda proposta de 1992, mas com ementa diferente, sugere-se praticamente os mesmos assuntos com os seguintes acréscimos: As diversas formas de conhecimentos humanos em que se afigura o conhecimento

filosófico em meio ao senso comum, mítico, científico e revelado. Em seguida, dedica-se, primeiramente, toda uma Unidade ao tratamento da Filosofia (conceito, divisão e relações com a Educação), para então na próxima tratar da Filosofia da Educação. Seguem-se os demais temas como: Axiologia, Ideologia e Alienação, encerrando com amplo tratamento das "principais correntes filosóficas e as teorias educacionais correspondentes". Contudo, as referências bibliográficas mudam levemente o espírito anterior, uma vez que aparecem algumas atualizações, um manual específico para o estudo da Filosofia, a saber, *Filosofando – Introdução à Filosofia* de Maria L. Aranha e Maria H. P. Martins (1993), o *Dicionário de Filosofia* de Durozoi e Roussel (1993) e, finalmente, um clássico, como é o caso de J. J. Rousseau indicado no volume da Coleção Os Pensadores (1973). Essa linha vai aos poucos absorvendo outros títulos como é o caso da *História da Filosofia* de U. Padovani e L. Castagnola (1993); *O que é Ideologia* de M. Chauí (1980). Diminuem-se, significativamente, os títulos de P. Freire, restando na primeira metade da década, praticamente o *Educação e Mudança* (1983).

Parece-nos, até aqui, tratar-se de um período de transição, apresentando, no caso da Filosofia da Educação I, muitas fragilidades como, por exemplo, a não correspondência, em alguns casos, da bibliografia com os assuntos a serem abordados e um excesso de Escolas de Filosofia com suas Teorias Pedagógicas correspondentes. Em 1997,[11] um Programa se destaca por ter apresentado uma proposta mais bem definida. Há um enxugamento dos assuntos do conteúdo programático apresentados pelas propostas anteriores e uma bibliografia composta de títulos que manifestam um peso significativo na Filosofia propriamente dita. Assim, vemos desfilar um conjunto de títulos como: *Introdução ao pensamento filosófico* de K. Jaspers (1971), *Curso de Filosofia* de A. Rezende (org.) (1986), *História da Filosofia Antiga* de G. Reale (1994), *Convite à Filosofia* de M. Chauí (1994), *Filosofia* de A. J. Severino (1994), dentre outros. A esses foram somados outros títulos mais afeitos à Filosofia da Educação como *Filosofia da Educação* de O. Reboul (1985) e, também, uma lista de periódicos.

Ao fim da década, vemos gradativamente ser incorporado ao Programa da disciplina assuntos referentes aos nomes clássicos da Filosofia como Sócrates, Platão e Aristóteles, dentre outros temas de cunho mais filosófico como "Epistemologia e Educação", assim por diante.

---

[11] Foi um período em torno do qual houve a retirada da disciplina de Introdução à Filosofia, ofertada pelo Departamento de Filosofia, sendo entendido que os conteúdos tratados por esta disciplina poderiam ser trabalhados pela Filosofia da Educação I.

Nesse sentido, observa-se que a Filosofia da Educação passa a ser vinculada com a Filosofia propriamente dita, mudando a tradição anterior.

A tônica da Filosofia da Educação II se dá no contexto da educação brasileira, estabelecendo em sua ementa: "Caracterização da Filosofia da Educação no Brasil. Reflexão filosófica sobre a realidade educacional brasileira. Estudo atual das correntes e tendências da educação brasileira". Aparece fortemente nesse enfoque disciplinar, a influência do estudo de D. Saviani, *Tendências e correntes da filosofia da educação brasileira* (1991), que permanece por toda a década. Paralelamente à preservação de referências bibliográficas básicas para um estudo filosófico constantes nas disciplinas analisadas anteriormente, há uma mistura de títulos que versam sobre a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a Constituição Brasileira, as perspectivas históricas em Educação, o currículo, a cultura e a sociedade, as transformações na política da Pedagogia, dentre outros assuntos, os quais, entendo, estariam oferecendo subsídios importantes para a compreensão dos problemas da educação em nosso país, à luz da Filosofia. Há um aumento significativo de títulos da obra de P. Freire, como, por exemplo, *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática docente (1996); de M. Gadotti, *Pensamento pedagógico brasileiro* (1988) e outros; de D. Saviani, com sua *Pedagogia histórico-crítica* (1991), por exemplo.

Há em alguns Programas uma tônica histórica muito acentuada, iniciando pela proposta de análise do Brasil Colônia até o Brasil do século XX, com o fito de melhor apreender e compreender os problemas da educação brasileira, especialmente, no que dizia respeito ao neoliberalismo e à globalização. Algumas propostas objetivavam tratar da Filosofia das escolas de 1º, 2º e 3º graus e, ainda, oferecer um tratamento sobre a educação no Paraná. Nesse sentido, observamos alguns títulos que poderiam oferecer um panorama mais geral como: *História e pensamento da educação brasileira* de R. de Morais (1985); *História da inteligência brasileira* de W. Martins (1977); *Caminhos da razão no Ocidente* de T. A. Lara (1988), dentre outros.

Verificamos aqui, também, uma segunda ementa que prevê: "Filosofia tradicionais e contemporâneas da Educação" como proposta de Programa da Filosofia da Educação II. Supomos, então, que naquele período, dois sistemas curriculares estivessem convivendo no curso de Pedagogia.

Década de 2000 a 2010

Tomaremos por base os Programas de 2000 a 2010 (e incluímos ainda o de 2011), não havendo, entretanto, qualquer exemplar de Programas dos anos de 2004 e 2010, para a efetivação desta análise.

Nesta década devemos considerar dois períodos para efeito de entendimento das mudanças que se processaram e que resultaram na configuração da atual Área de Filosofia e Educação:

a) 2000 a 2004 – Neste período vemos praticamente a continuação do processo anterior de trabalho, ou seja, temos uma disciplina chamada Filosofia da Educação I, e outra Filosofia da Educação II, ambas com as mesmas ementas da década anterior. No entanto, o conteúdo programático recebe inegavelmente uma complexidade cada vez maior em termos das proposições de temas e autores. Aparecem os filósofos clássicos e as suas obras nas bibliografias dos diferentes Programas como: Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes, Kant, Dewey,[12] Adorno, apenas para citar alguns. Junto aos títulos já conhecidos, observa-se a indicação de obras reconhecidas como *Paidéia* de W. Jaeger (1979) e a apresentação de autores que trazem uma discussão filosófica bem atual, como são os casos de H. Maturama e E. Morin, dentre outros. A contemporaneidade é trazida à baila com seus problemas mais emergentes e desafiadores para a discussão sobre as ideias de formação humana e formação do educador.

Quanto à Filosofia da Educação II que, como dissemos, segue a mesma ementa, contudo, percebe-se uma ampliação muito significativa de abordagem, de referências e de interpretação, tornando a discussão muito mais enriquecida com um lastro de autores mais diversificados como E. Dussel, P. Ghiraldelli Jr., O. Matos, S. P. Ruanet, H. Giroux, H. Assmann, dentre outros. Um título importante desse período é *A filosofia contemporânea no Brasil:* conhecimento, política e educação (1999) de A. J. Severino. Assim, abandona-se gradativamente o esquema de Saviani tomado como a única referência aos estudos e à reflexão sobre os problemas da filosofia da educação brasileira.

b) 2005 a 2011 – Recuperamos o ano de 2005, como linha de corte para nossa análise, em razão da reestruturação das Áreas do Departamento de Educação, a qual conferiu maiores possibilidades e condições de identidade à conhecida e tradicional disciplina Filosofia *da* Educação, passando a ser chamada toda uma Área de "Filosofia *e* Educação". Do mesmo modo e gradativamente, diferentes propostas para as suas disciplinas apresentaram inovações em suas designações como é o caso de "Filosofia e Educação: Aspectos Antropológicos" ou "Filosofia e Educação: Aspectos Epistemológicos", dentre outras. Assunto que retomaremos logo em seguida.

---

[12] *Democracia e educação* (1979) figura já nas referências anteriores, embora nenhum outro título retirado da vasta obra do autor fora observado. Também, vemos uma constante presença de Anísio Teixeira, em especial, a sua *Pequena introdução à Filosofia da Educação* (1975), dentre outros títulos.

O período de 2005 a 2011 poderia ser, por sua vez, subdividido em dois momentos:

> b. 1) De 2005 a 2007 – em que encontramos ainda uma certa indecisão no uso da nova terminologia. Tal situação denota algumas dificuldades nas proposições dos Programas, cujo agravante de uma orientação ementária em dois formatos diferentes e a oscilação da própria terminologia das disciplinas da antiga a mais recente, operam com vitalidade. No entanto, quanto à bibliografia das disciplinas, assistimos a uma crescente indicação de textos filosóficos como *A República de* Platão; *Teses sobre Feuerbach* de Marx; *Educação após Auschwitz* de Adorno; *O existencialismo é um humanismo* de Sartre, dentre outros. Além disso, o tratamento das relações entre Filosofia e Educação se fortalece cujos desdobramentos com a Pedagogia, entende-se, tendam a ser mais explicitados. Busca-se realizar um trabalho conjunto de campos que se entrelaçam, mas que não se confundem, em vista de uma compreensão mais bem fundamentada sobre os problemas da Educação. Temas como Verdade, Razão, Teoria do Conhecimento, Concepções sobre o homem, Linguagem e Pensamento são selecionados para serem tratados nas disciplinas. Quanto ao "pensamento filosófico sobre a educação brasileira e a relação entre filosofia e educação brasileira" - ementa concernente à Filosofia e Educação II, a qual do mesmo modo apresenta-se indecisa quanto ao uso de uma única terminologia (ex: Filosofia da Educação II (2005), Filosofia da Educação Brasileira (2006), Filosofia e Educação (2006)) – procurou-se atualizar os conteúdos e referências bibliográficas, e, ainda, filtrar mais os assuntos até então tratados, em vista da conquista de uma maior precisão à disciplina.
> b. 2) De 2008 a 2011 – Nesse período, as disciplinas da Área de Filosofia e Educação parecem apresentar maior firmeza nos seus propósitos. Assim, temos a disciplina oferecida à 1ª série do curso de Pedagogia, intitulada "Filosofia e Educação: aspectos antropológicos"; à 2ª série "Filosofia e Educação: aspectos epistemológicos"; e, à 3ª série, "Filosofia e Educação Brasileira". Embora ainda havendo algumas imprecisões nos Programas, especialmente, em relação às designações da disciplina, observa-se um trabalho de crescente empenho por parte da equipe dos docentes da Área, na busca por maior clareza em suas proposições e objetivos.

Como exemplo disso, podemos relembrar as reuniões periódicas da equipe de professores da Área, especialmente aquelas realizadas no ano de 2008, para as decisões sobre questões importantes, como:

> a) Explicitação da identidade da Linha a que se filia a Área: *Estudos Filosóficos em Educação: reflexão sistemática sobre a educação a partir da Filosofia*. Nesse sentido, foi deliberada a formação de dois Núcleos constantes da referida

Área, a saber:

- Núcleo 1: Filosofia e Educação, cujos objetivos foram assim estabelecidos:
* Desenvolver pesquisas em torno das possíveis relações entre Filosofia e Educação;
* Caracterizar o campo filosófico delimitando suas especificidades em relação aos demais campos de conhecimento e as suas *contribuições para o processo de formação humana – educação* -, especificamente, sob os enfoques antropológico e epistemológico.
- Núcleo 2: Filosofia e Educação Brasileira, tendo como objetivos:
* Buscar compreender as origens filosóficas do pensamento brasileiro e o seu desenvolvimento no contexto da Educação Brasileira; entender as possibilidades do vicejo da Filosofia oferecidas pela Educação no Brasil, bem como os limites postos por esta ao trabalho filosófico.

b) Os temas pertinentes à Área de Filosofia e Educação, a saber: as contribuições da Filosofia para a formação do pedagogo; as relações entre Filosofia e Pedagogia, Filosofia e Infância, dentre outras; estudos sobre o Humanismo e Educação ou Antropologia filosófica e Educação; consideração especial e pesquisas a serem realizadas sobre os pensadores clássicos que se dedicaram às relações da Filosofia e Educação, dando atenção cuidadosa aos pensadores clássicos da Filosofia da Educação Brasileira; estudos sobre as doutrinas filosóficas e Educação; enfoque na Epistemologia e Educação, Ética e Educação; e, ainda, sobre o ensino de Filosofia, considerando que esta disciplina, ao ingressar no contexto da escola, precisa ser compreendida em relação às suas especificidades, contribuições, finalidades, e demais outros traços do seu trabalho.

c) Os temas indicados para Orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso foram os seguintes: contribuições da Filosofia para a formação do pedagogo; os pensadores clássicos da Filosofia e Educação; Filosofia da Educação Brasileira e Educação Escolar: pensadores e teorias pedagógicas; doutrinas filosóficas e Educação; Epistemologia e Educação; Ética e Educação; e ensino de Filosofia, dentre outras possibilidades advindas dos desdobramentos teóricos dessas sugestões.

Mesmo se considerando a curta experiência do próprio departamento de Educação com a realização de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), iniciado em 2007, entendemos que este ponto de partida é satisfatório aos nossos planejamentos em vista deste trabalho, uma vez que a Área vem adquirindo maiores condições para apontar com maior explicitação os temas correlatos aos seus interesses e especificidades, conquistando a contrapartida das outras Áreas e dos próprios alunos para esse entendimento.

Percebe-se ainda um aumento significativo nas propostas de Projetos de Pesquisa, de Ensino e de Extensão[13] a partir de 2005, a saber:

a) Projetos de pesquisa:[14]

b.1. Como coordenação da Área e tendo como participação um docente do Departamento de Filosofia: Projeto: 03718 - *Positivismo contemporâneo no estado do Paraná e suas relações com a educação* – vigência: 2004-2007 – Participação de aluna em Iniciação Científica.

b.2. Como coordenação: Projeto: 04762 - *Complexidade e Educação* – vigência: 2006-2009.

b.3. Como coordenação e tendo como participação um docente do Departamento de Filosofia: Projeto: 04907 - *Estudo do contexto filosófico educacional pragmatista e positivista do início do século XX nas obras dos seus principais representantes: inter-relações, influências e implicações no pensamento brasileiro* – vigência: 2007-2010. Participação de aluna em Iniciação Científica.

b.4. Como coordenação e tendo como participação um docente do Departamento de Filosofia e outros docentes da Área em questão: Projeto: 06961 - *Estudo sobre o campo de influência filosófico-educacional na obra de Paulo Freire a partir de John Dewey* – vigência: 2010-2013. Participação de alunas em Iniciação Científica

b.5. Como coordenação e tendo como participação uma outra docente da Área em questão: Projeto: 06312 - *Retorno obrigatório do ensino de Filosofia no ensino médio: necessidades formativas dos professores das escolas públicas de Londrina* - vigência: 2009-2012 – Participação de alunas em Iniciação Científica.

Quanto aos Grupos de Pesquisa, cadastrados no CNPq, esta autora coordena os que serão relatados a seguir, tendo a participação ativa de um docente do Departamento de Filosofia e dois outros da Área em discussão:

1. *Positivismo e pragmatismo e suas relações com a educação.*
2. *A filosofia de Matthew Lipman e sua proposta educacional.*

---

[13] Todos os Projetos relatados nesta sessão do trabalho poderão ser encontrados nas páginas da PROGRAD, PROPPG e PROEX - UEL.

[14] Podemos ainda citar um projeto de pesquisa, referenciado anteriormente, que se encontrava no âmbito da antiga Área de "Fundamentos da Educação", mas cuja coordenação vinculava-se diretamente à disciplina de Filosofia da Educação, tendo como docente participante uma profissional ligada à atual Área de História da Educação. Trata-se do Projeto: 01878 - *Importância de fundamentos da educação no contexto curricular da formação de professores* – vigência 1992-1996. Refiro-me a este projeto de pesquisa basicamente pela importância que tem no presente trabalho, embora estivesse, como dito, num período em que a disciplina Filosofia da Educação ainda pertencia à Área de Fundamentos da Educação.

b) Projetos de Pesquisa em Ensino:

b.1. Como professor participante no Projeto: 00301 - *Novo currículo do curso de Pedagogia: processo de construção do trabalho coletivo* –.vigência 2006-2009

b.2. Como professor-coordenador do projeto: 00042 - *Grupo de Estudos: O legado de Paulo Freire: contribuições para as discussões sobre o pensamento filosófico e a Educação no Brasil* – vigência: 2009-2012.

c) Projetos de Extensão:[15]

c.1. Como coordenação e tendo como participação docentes dos departamentos de Educação e de Filosofia: Projeto: 00945 - *Filosofia e Filosofia da Educação na escola: uma reflexão - ação com alunos e professores das 8ª séries do ensino fundamental do Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão - Colégio de Aplicação/UEL* – vigência: 2004-2006 – Participação de alunos Bolsistas.

c.2. Como coordenação e tendo como participação outros docentes, principalmente, do departamento de Educação: Projeto: 00945 - *Filosofia e Filosofia da Educação na escola: uma reflexão - ação com alunos e professores das 8ª séries do ensino fundamental do Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão - Colégio de Aplicação/UEL* – vigência: 2004-2007.

c.4. Como participação em projeto coordenado pelo Departamento de Educação, isto é, por um profissional de outra Área: Projeto: 00864 - *Escola e família de mãos dadas com o aluno: promovendo ações sócio-educativas no município de Primeiro de Maio-PR* – vigência: 2003-2007.

c.4. Como participação em projeto coordenado pelo Departamento de Filosofia: Projeto: 01440 - *Peripathetikos: projeto Filosofia sem fronteiras numa abordagem interdisciplinar* (Projeto desenvolvido como proposta para a participação do Projeto Institucional "Universidade sem Fronteiras") – vigência: 2009-2010 – Participação de alunos Bolsistas.

---

[15] Os docentes da Área, antes do período considerado, participaram de outros Projetos de Extensão, a saber: 1. Como participante, tendo a coordenação de docente da antiga Área de Fundamentos da Educação/História da Educação: Projeto: 00323 - *Ação interdisciplinar de educação e cultura - CAIC (Centro de Atendimento Integral à Criança)* (1994-1997); 2. Como participante de projeto coordenado pelo Departamento de Filosofia: Projeto: 00279 - *Apoio ao Ensino de Filosofia* (1995-1998); 3. Como participante de projeto coordenado pelo Departamento de Educação: Projeto: 00408 - *Projeto de Acompanhamento do Vale Saber* (1996-1999); 4. Como participante de projeto coordenado pela PROEX: Projeto: 00401 - *Centro de extensão universitária em São Jerônimo da Serra*. 5. Como participante de projeto coordenado pelo Departamento de Filosofia: projeto: 00703 - *Filosofia na escola on-line*. 6. Como participante de projeto coordenado pelo Departamento de Educação mas por docente da Área de Fundamentos de Educação/Estrutura e Funcionamento do Ensino de I e II Graus: Projeto: 00630 - Assessoria pedagógica para professores/as da rede municipal de ensino de São Jerônimo da Serra-PR (1999-2002); 7. Como participante de projeto coordenado pelo Departamento de Educação, por docente de outra Área: Projeto: 00819 - *Formação continuada de profissionais que atuam na educação infantil: desenvolvimento de habilidades para o trabalho pedagógico* (2002-2004).

c.4. Como participação em projeto coordenado pelo Departamento de Educação, docente da Área de Políticas Públicas: Projeto: 01405 - *Assessoria pedagógica para trabalhadores em educação da rede municipal de ensino de Ibiporã na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica* – vigência: 2009-2012.
c.5. Como coordenação e contando com a participação de docente da Área: Projeto: 01600 - *Contribuições da Filosofia para uma Educação para o Pensar no ensino fundamental II* – vigência: 2011-2013.

Com este relato, podemos observar que a Área, a partir de sua presente formação, parece que vem mostrando maior capacidade e interesse em propor projetos mais vinculados à sua identidade, buscando mais bem corresponder à Linha proposta para a realização das suas ações. Ademais, merece atenção neste relato a grande participação dos docentes em "projetos de extensão" – o que não é comum no âmbito dos interesses dos profissionais da Filosofia. Outro fator merecedor de destaque é a assunção pela Área dos temas concernentes ao "ensino de Filosofia" enquanto problema filosófico-educacional, incluindo nesse caso, evidentemente, as suas relações com a própria Filosofia da Educação e a formação dos professores de Filosofia para atuarem nos diversos âmbitos de escolarização.

Um outro dado que seria bastante importante relatarmos seria o levantamento dos temas das orientações que têm instigado os docentes da Área para a efetivação dos projetos dos Trabalhos de Conclusão de Cursos e os de Dissertações de Mestrado, uma vez que podem confirmar [ou não] o esforço desses profissionais na busca crescente por definição de seus trabalhos, a serem feitos com maior clareza no âmbito da "Filosofia e Educação". Contudo, devido ao espaço para a realização deste capítulo, não temos condições de efetuarmos tal empreendimento no presente momento.

O porquê da alteração da expressão *filosofia da educação* para *filosofia e educação*

Tendo recuperado a problematização da questão dos "Fundamentos da Educação" no início deste capítulo, busquei apreender o sentido profissional essencial desse percurso realizado em minha atuação na vida acadêmica, cujas experiências efetivadas no contexto daquela Área foram vitais para o levantamento de um problema teórico importantíssimo à execução do trabalho no campo filosófico-educacional.

Assim, lá no início, a pergunta primordial que permanecia invariavelmente em meio às ações implementadas, pode ser desse modo formulada: "a que se

fundamenta quando se trata de Fundamentos da Educação?". Dessa questão se desdobraram muitas outras, como: "o que seria 'fundamental' aos profissionais da educação para bem entenderem o seu objeto de trabalho e de estudos?"; "existiria um consenso sobre isto?"; "afinal, quais as Áreas ou os saberes que são fundamentais, essenciais ou básicos para a Educação?"; dentre outras perguntas. Assim, tendo encerrado o estudo à época, e percebendo o amplo entendimento e as inúmeras expressões sobre a locução e suas diversas referências, aventamos que as dificuldades em relação ao entendimento sobre o fenômeno "educação" também não era menor.

Além disso, ao observar ao longo das décadas aqui mencionadas, as imprecisões constantes na própria formatação da disciplina "Filosofia da Educação" e nas suas relações com a Pedagogia, gerando uma terminologia não menos dificultosa, haja vista as expressões Filosofia Pedagógica, Pedagogia Filosófica, Filosofia Educacional, dentre outras, recorda-me as palavras queixosas de O'Connor quando diz:

> Frequentemente, sem dúvida, se encararmos criticamente os usos de frases como "filosofia da educação", "bases filosóficas da educação", "pressuposições filosóficas de teoria educacional", e assim por diante, torna-se claro que tais denominações nada mais são que títulos vagos que, apesar de soarem bem, não passam de simples miscelânea sobre os objetivos e métodos de ensino (O'CONNOR, 1978, p. 09).[16]

Guardadas as devidas reservas quanto à aguda crítica do autor, ele não nos deixa descansar em zona de repouso. Daí, restando o imperativo da afirmação, é preciso trabalhar para o esclarecimento da disciplina quanto à sua identidade epistemológica, às contribuições que podem oferecer com determinação à formação dos educadores. E, como desdobramento, poderíamos insistir diante da disciplina, lançando a pergunta: "qual seria a sua função e perfil disciplinar nos currículos dos cursos que formam professores"? Ou, o que poderia ser identificado como sendo próprio da sua capacidade formativa, enquanto disciplina filosófica oferecida aos diversos níveis de ensino? E, assim, as questões se seguem para respaldar a necessidade de um trabalho voltado com maior zelo e perseverança à resolução sobre os temas: Filosofia Aplicada, Filosofia Prática, dentre outras. Seria possível fazermos um trabalho sério a nível da Filosofia em atividades de extensão, por exemplo? Os trabalhos filosóficos oferecem sustentação científica à Educação e à Pedagogia? Se não, qual então seria?

[16] Fiz comentários e reflexões mais extensas no artigo denominado *A Filosofia e o Problema da Educação* (2011), já mencionado.

Não obstante à importância ou não dessas questões para que o trabalho pedagógico realmente aconteça, é preciso saber sobre os limites, o alcance e as possibilidades dos saberes e ações humanas, seja ele em que esfera estiver encontrado. Aliás, não podemos esperar que "um trabalho [efetivamente] pedagógico" possa realmente acontecer sem que tais questões possam, pelo menos, ser acompanhadas pela inteligência e pela curiosidade gnosiológica que nos move enquanto humanos. Encontramo-nos no âmbito da Educação e precisamos decifrar as variáveis que tecem o seu espaço.

Mas, além da questão dos Fundamentos da Educação, uma outra dificuldade acompanhou essa trajetória na busca da formação da Área. Trata-se dos vínculos aparentemente indissolúveis que manteve a Filosofia da Educação atada à História da Educação, por um longo período. Embora reconheçamos o indispensável papel desta disciplina para o entendimento do fenômeno educacional e a importância da assistência que oferece a todas as demais disciplinas que lidam com as questões pedagógicas, não podemos deixar de trabalharmos em vista da recuperação de um elo, talvez perdido, que a Filosofia da Educação deve urgentemente realizar, sob pena de negar-se enquanto Filosofia. Trata-se, pois, da História da Filosofia enquanto terreno no qual suas raízes devem ser aprofundadas. Aliás, se a Filosofia já nasce com preocupações pedagógicas, a saber, aquelas relativas aos ensinamentos necessários para a realização da vida bela, boa, justa e virtuosa, não haveria motivo de o estreitamento desses laços primordiais sugerir a possibilidade de torná-la por isso, avessa à Educação.

É evidente que o problema que atrai a Filosofia "da" Educação é esta esfera em que homens e mulheres, de diferentes culturas e idades, e em diferentes espaços e ritmos temporais, forjam permanente e diversamente a si mesmos e a sociedade. Mas, o trabalho de enfrentamento é realizado por ela com os recursos das ideias, dos conceitos, dos métodos de filosofar, tão bem evidenciados pelas mentes que construíram a sua história, cuja agudeza de suas observações e percepções tornaram tudo isso possível. Esses homens e mulheres, que marcam a história do pensamento humano, colhem, pois, os problemas da humanidade, realizando análise compreensiva, crítica e investigativa em vista da construção de sínteses e discursos explicativos. Desejosos do saber, não abandonam o que inquieta a humanidade e, assim, dedicam o seu trabalho na elaboração e interpretação do pensamento e sobre a qualidade das ações humanas. Daí a importância de vasculharmos a História da Filosofia se quisermos penetrar no âmbito da investigação filosófica propriamente dita.

Uma outra e última razão que motivou a defesa na constituição da Área Filosofia e Educação foi a percepção da necessária ampliação do trabalho

filosófico na Educação, calcada nas possibilidades que se abriram com a Pós-Graduação em nosso Departamento, especialmente com o Programa de Mestrado. Nesse contexto foi possível oferecermos uma gama de disciplinas filosóficas dirigidas à Educação tal qual: Antropologia e Educação, Filosofia da Infância, Epistemologia e Educação, Ética e Educação, dentre muitas outras. Nesse sentido, a tradicional "disciplina" Filosofia da Educação precisou ser desmembrada em várias outras possibilidades de alcance no novo contexto que se nos apresentou.

Para encerrar, a Filosofia "da" Educação ao problematizar-se, rever-se e reavaliar-se constantemente, cumpre o seu papel de vivo espírito investigativo e inquiridor, amante da pergunta, mas sem jamais desistir da busca por uma boa resposta. É com isso em mente que nos dispomos a encarar o problema da Educação, irmanados com o mundo educacional por meio da ideia implicada na noção de *philia* – mundo que acredita nas possibilidades e se inspira nas potencialidades e perfectibilidade do humano; que pode, portanto, suster e cooperar para a instauração de melhores condições em vista da preservação da própria alma do filósofo, o qual ama aprender e ensinar, mesmo que o faça às vezes de modo discreto, irônico ou até ousado.

Referências

ATA/UEL/CECA/EDU. Conselho de Departamento de Educação. *Livro de Atas*, 26/10/2005, p. 45-48.

HENNING, Leoni Maria Padilha. A filosofia e o problema da educação. *Revista Sensus – Pedagogia/Faculdade Norte Paranaense* [*on-line*]. v. 1, n. 2, Jul./Dez. 2011. Disponível: http://www.un.edu.br/revista2/index.php/Pedagogia Acesso em: 11/10/2011, p. 89-104.

O'CONNORS, Daniel John. *Introdução à Filosofia da Educação.* [Tradução de Eliane Martins de Barros]. São Paulo: Atlas, 1978.

PROGRAD/UEL/EDU. Pró-reitoria de graduação. Colegiado de Pedagogia. *Programas de Disciplinas*, 1963, 1964, 1965, 1966, 1967, 1968, 1071, 1972, 1973, 1974, 1975, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1986, 1987, 1988, 1989, 1992, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011.

PROPPG/UEL. Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação. *Consulta a projetos.* Disponível em: https://www.sistemasweb.uel.br/system/pes/pdf/pes_pesquisa_01878.pdf. Acesso em: 13/10/2011.

A DIDÁTICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Cláudia Chueire de Oliveira

Introdução

Este texto pretende relatar a história da Didática no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Em 1956 foi criada a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Direito de Londrina. Alguns anos depois, as duas Faculdades mais a Faculdade Estadual de Odontologia, a Faculdade de Medicina do Norte do Paraná e a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Contábeis deram origem à Fundação Universidade Estadual de Londrina (FUEL). Posteriormente, com a expansão das atividades pertinentes ao tripé universitário (ensino-pesquisa-extensão), a UEL consolidou-se como instituição de grande importância para a comunidade (ABBUD, 1991; LEMOS, 1995).

Pedagogia e didática: percurso de uma construção e consolidação

Por ocasião dos anos de 1930, os "Profissionais da Educação" publicaram um documento que expressava a proposta de "bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional" (GHIRALDELLI JR., 1992, p. 39). O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, como foi denominado o documento, demonstrava a preocupação com o reaparelhamento da escola que incluía a formação de professores com bases nas Ciências Positivas como a Psicologia, Biologia e Sociologia além de uma metodologia que considerasse as aptidões e experiências do aluno, bem como a autonomia da sua personalidade. Pretendia-se um magistério qualificado para dar suporte à renovação do ensino. Entre as características que davam a sustentação ao exercício do magistério, de acordo com o Manifesto, estão a cientificidade, a determinação dos fins da educação e dos meios para realizá-los, cultura múltipla e medidas objetivas de condução e avaliação do processo escolar (GHIRALDELLI JR., 1992, p. 55).

Entre 1937 e 1945, durante a vigência do regime ditatorial, Cartas Magnas, Decretos-Leis e Reformas Educacionais foram implantadas. O contexto de crescente urbanização em torno do parque industrial favoreceu o ensino profissionalizante para as classes menos abastadas. No caso das Escolas

Normais, a busca dos estudantes era por um diploma que lhes conferisse a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, embora houvesse certo desprestígio profissional para o magistério (MARTINS, 1987).

Em 1939, o Decreto-Lei n.1.190 unificou a Faculdade Nacional Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação em Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em seções: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática. A criação desta Faculdade teve a intenção da formação dos professores da escola secundária e a preparação para a pesquisa científica. Visava superar o caráter utilitário da profissionalização. A Pedagogia e a Didática eram cursos independentes. Cabia ao curso de Didática trabalhar a formação pedagógica, necessária para o exercício da docência no ensino secundário e/ou curso normal e que conferia o grau de licenciado (CRUZ, 2011).

O curso de Didática tinha a duração de um ano e era composto pelas seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Em 1941, o Decreto-Lei 3454 determinou que o curso de Didática não fosse mais realizado concomitante aos bacharelados, e sim, posteriormente, marcando o famoso esquema 3+1. Assim, o curso de Pedagogia formava o bacharel para atuar em cargos técnicos da educação e acrescido do curso de Didática, formava o licenciado para atuar como docente das Escolas Normais, responsável por formar os professores primários.

O curso de Didática da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina foi requerido para ser oferecido para todos os alunos que em 1960 estavam terminando cursos de Bacharelado, oferecidos pelas faculdades acima citadas, e teve autorização concedida para o funcionamento em 19-05-61, pelo Decreto 50.628.

A justificativa para implantação do curso de Didática decorre do fato de que Londrina e a região norte do Paraná não possuíam em seus Ginásios, professores especializados na função, mas sim professores "autodidatas", treinados em "cursos de emergência" pelo Ministério da Educação (BARTALO, 1994).

Até meados dos anos 1960, a organização curricular dos cursos de Didática e Pedagogia se manteve. Em 1962 a legislação estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia e fixou as matérias pedagógicas para as licenciaturas. Os Pareceres (n. 251 e n. 292 de 1962) do Conselho Federal de Educação, sob ótica da Lei de Diretrizes e Bases n. 4024, determinaram para a licenciatura dois polos de estudos: um campo teórico profissional específico a

cada curso e outro campo pedagógico, comum a todos. No caso da Pedagogia, a divisão bacharelado-licenciatura foi marcada pela formação do "profissional não docente do setor educacional" (CRUZ, 2011, p. 38) e do professor das matérias pedagógicas da Escola Normal.

Encontrei dois planos de curso da cadeira de Didática para a terceira série do curso de Pedagogia da UEL, datados de 1965 e 1966. Os objetivos descritos eram:

> Fornecer uma ampla visão da educação e dos recursos técnicos para alcançá-la; Propiciar aos alunos-mestres um conhecimento das técnicas mais modernas da aprendizagem; Criar hábitos e desenvolver atitudes que tornem os alunos excelentes professores (FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE LONDRINA, 1965).[1]

Os conteúdos:

> I- Educação: conceito, finalidades, objetivos. II- Pedagogia e Didática: conceitos, objetivos, ciências auxiliares e fundamentais. Divisão, âmbito. III- Ciclo docente: planejamento de curso, de unidade, de aula. Objetivos, técnicas, execução. IV- Motivação da aprendizagem: fundamentos, esquema básico, tipos, fontes, forças motivadoras, técnicas. V- Direção das atividades discentes: objetivos, normas, direção. Disciplina: tipos. Indisciplina: causa. VI- Apresentação da matéria: técnicas expositivas, técnicas mistas, técnicas de interrogatórios. VII- Material didático: técnica de emprego do quadro-negro. Livro Didático. Meios audiovisuais. VIII- Integração e fixação da aprendizagem: tomada de notas. Quadro sinótico. Sumário. Exercícios e tarefas. Estudo dirigido. Técnicas de recapitulação. IX- Atividades extra-curriculares: biblioteca, museus, centros, clubes, jornais, conferências, exposições, excursões, etc. X- Diagnose e retificação da aprendizagem. XI- Verificação da aprendizagem: considerações, tipos de provas, provas mensais e provas parciais. XII- Formação profissional do professor secundário: problemas de ética profissional (FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE LONDRINA, 1965).

Referente aos anos de 1967 a 1969 foram quatro os planos de curso encontrados, para as 3ª e 4ª séries do curso. Os planos de 1967 são da mesma professora que elaborou os anteriores, porém com outra configuração. Bastantes extensos e explicativos, apresentam os objetivos gerais e específicos, as unidades

[1] Todas as citações referentes à Faculdade Estadual de Londrina foram retiradas da ementa (Xerox utilizado pela autora) do plano de curso, o qual se encontra nos registros documentais da instituição.

didáticas por bimestres, com indicação de trabalhos e pesquisas que deveriam ser realizados, a carga horária e a bibliografia correspondente a cada unidade. A título de exemplo, reproduzo um fragmento do plano para a 3ª série:

> [...] Objetivos gerais: Despertar ideal, interesse e atitudes de verdadeiros educadores. Alertar para a realidade do magistério atual. Esclarecer sobre a responsabilidade que pesa sobre os ombros dos professores, diante da importância e da complexidade da missão de educar. [...] 5ª Unidade: a) Apresentação da Matéria: linguagem didática, exposição didática. Conceitos e tipos característicos, técnicas, etc. Interrogatório didático- histórico, valor, técnica, funções e tipos. Argüição didática- conceito, valor e técnica. b) Meios auxiliares: Material didático: conceitos, valor e tipos. Técnica do emprego do quadro- negro.
> Leitura complementar: Educar pela recreação –M.J.Schimit.
> Verificação - através da apresentação de trabalhos e pesquisas.
> Prova – conteúdo do bimestre.
> Bibliografia: Psicologia Educacional – James M. Savery e Charles W. Telford. Psicologia – Henry Garret. Escola Secundária Moderna – Lauro de Oliveira Lima. Sucesso nas relações humanas – W.J.Reley. A arte de ensinar – Gilbert Hignet. Didática general – Schimieder. Sumário de Didática Geral – L.A. Mattos. Didática Geral – Imídeo Nérici [...] (FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE LONDRINA, 1967).

Os objetivos se mantiveram os mesmos para a 4ª série. Os conteúdos indicam haver preocupação com a postura do professorando. Entre as unidades estudadas, há temas referentes aos "problemas de ética profissional: o professor e a sociedade, o professor e a escola", "O adolescente como objeto da escola secundária" e "Técnicas para a execução e controle da regência" (FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE LONDRINA, 1967).

Os planos de 1969 são compostos por conteúdos e bibliografia, esta última, bastante semelhante à citada anteriormente. Os conteúdos são os mesmos do plano de 1965, porém sintetizados da seguinte maneira:

I. A Educação
II. A Pedagogia e a Didática
III. O Ensino e a aprendizagem
IV. O ciclo docente:
  a) Planejamento do Ensino
  b) Orientação da Aprendizagem
  c) Controle da Aprendizagem

O plano de curso para a 4ª série de 1969 segue o modelo sintético e há alteração dos conteúdos, em relação ao plano de 1967. Apresenta os seguintes tópicos: "I- Fixação da aprendizagem. II- Estudo dirigido. III- Verificação da aprendizagem. IV- Sociograma e técnicas sociométricas. V- Dinâmica de grupo" (FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE LONDRINA, 1969).

Três obras destacadas nos planos de cursos analisados são importantes para evidenciar a proposta da Didática para os anos em foco. De inspiração pedagógica alemã, o "Sumário de Didática Geral" de Luiz Alves de Mattos (1959) tinha cunho normativo e função técnica para dirigir "eficazmente a aprendizagem". O método didático norteador era denominado "Ciclo Docente", composto por planejamento, orientação e controle da aprendizagem. Já "A Escola Moderna Secundária", de Lauro de Oliveira Lima (1962) pretendeu ensinar aos professores novos processos didáticos desenvolvidos a partir dos estudos sobre desenvolvimento humano por Jean Piaget. Dinâmicas de grupo, resolução de problemas e proposição de desafios caracterizariam o método psicogenético proposto. Há que citar também a obra *Didática Geral* de Imídeo Nérici (1967), outro manual didático que tratava da dinâmica da escola, com base nos pressupostos científicos da época.

A análise dos programas permite verificar a coerência com os ideais educacionais propagados na época, marcado pelas concepções escolanovistas. A Didática da primeira metade do século XX pode ser definida como um curso e/ou disciplina de formação de professores e que entende a organização intencional de um conjunto de pressupostos teórico-metodológicos direcionados ao preparo docente, com objetivo de intervir de maneira eficaz na preparação do novo homem urbanizado.

O conhecimento entendido como resultado dos interesses e situações a serem superadas, apresentava ênfase na organização mais científica dos saberes elaborados e acumulados historicamente pela sociedade. Assim, com as vestes da Escola Nova, a Didática enfatiza que o aluno seja desenvolvido na sua globalidade e compete à escola ofertar ideais de sociabilidade e aculturação assim como promover métodos ativos para aprendizagem dos conteúdos escolares.

Em 1968, a promulgação da Lei n. 5540, definiu as bases da Reforma Universitária. A seção de Pedagogia deixa de existir, cedendo lugar à Faculdade de Educação, que fica responsável por ofertar o curso de Pedagogia. Em 1969, o Parecer n. 252 do Conselho Federal de Educação aboliu a formação do bacharel em Pedagogia, focando a formação na docência. O curso de Didática

passa então de seção para disciplina de caráter obrigatório da Pedagogia, considerando o núcleo central da docência.

Os planos de cursos analisados, entre os anos de 1970 e 1974, apresentam-se em dois modelos distintos. Há os remanescentes do período anterior, ligados à estrutura da FUEL e consequentemente ao contexto legal vigente da época, e alguns já com as modificações decorrentes da criação da Universidade Estadual de Londrina em 1971. Em relação aos planos dos anos do primeiro grupo aqui denominado FUEL, correspondentes aos anos de 1970 e 1972, também encontramos diversidade de apresentação destes e dos docentes responsáveis. Os planos apresentam objetivos, denominados gerais e especiais ou formativos e informativos. Reproduzo alguns dos objetivos:

> Informar sobre o valor das relações entre o professor e o meio, sua influência, para o êxito de sua missão (FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE LONDRINA, 1970).

> Levar o aluno à compreensão da problemática educacional atual, das proposições filosóficas e psicológicas norteadoras de uma Didática Operatória na Escola e de conhecimentos específicos relativos ao ciclo docente e às situações típicas de Aprendizagem (FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE LONDRINA, 1971).

> Levar os acadêmicos à compreensão da importância e necessidade de uma constante atualização didático-pedagógica, em função das conquistas da ciência, especialmente no setor da Psicologia Educacional e do atual contexto histórico (FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE LONDRINA, 1972).

Assim como os objetivos, os conteúdos evidenciam a consolidação dos pressupostos escolanovistas e a inserção do movimento tecnicista. Exemplifico:
I Unidade- Importância da Didática:

a) Situação geral do Sistema Educacional Brasileiro;
b) Funções da Escola ontem, dentro do contexto histórico;
c) Necessidade de se redescobrir as funções da escola hoje;
d) Posição da Didática dentro desta panorâmica. (FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE LONDRINA, 1970).

II - Macrounidade: Núcleo: "O Professor não ensina, ajuda o aluno a aprender".
1. Pesquisas bibliográficas e o trabalho
1.1. A contribuição da Psicologia Genética à Aprendizagem de "Estruturas";
[...] 1.3. Implicações Didáticas dos processos e Leis de Aprendizagem;
[...] 1.5. de uma Didática "Intuitiva" para uma Didática "Operatória" nas Escolas. (FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE LONDRINA, 1971).

V- Unidade: Roteiro para uma Didática Integrada
1- A aprendizagem e o Psiquismo humano
2- Os três tipos de objetivos segundo a taxionomia de Bloom
3- Classificação das disciplinas segundo Cunninghan
4- Tipos de direção de aprendizagem: reflexiva, apreciativa, motora.
(FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE LONDRINA, 1972).

A bibliografia[2] apresentada nos planos inclui autores como W.H. Kilpatrick (1965), com o livro *Educação para uma civilização em mudança*, Juracy Marques (1969) em *Ensinar não é transmitir*, *Prática de Ensino* de Hans Aebli (1972), além dos citados nos planos de anos anteriores. Os objetivos dos planos de curso dos anos de 1973 e 1974 reforçam a ideia das mudanças que estavam acontecendo, como pode ser observado a seguir:

> Saber planejar e organizar: Planos semestrais de trabalho, de unidades e de aulas. Saber elaborar testes e fichas de avaliação (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1973).

> Compreensão das "funções" do professor como "Orientador" e "Dinamizador" da aprendizagem, bem como das aquisições específicas (científicas e técnicas) relativas às atividades docentes e manejo de classe (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1974).

O plano de curso de 1973 distribui os conteúdos em sete unidades didáticas. Dessas, cinco são direcionadas ao processo de avaliação da aprendizagem e uma ao planejamento de ensino. O exemplo a seguir mostra uma unidade:

2 Não havia referência completa. Os autores Kilpatrick e Marques estão citados na Referência com datas diferentes, a saber, 1972 e 1977 respectivamente.

IV- Unidade - Princípios Gerais da Avaliação

1. Sondagem de conhecimentos
2. Medir, testar e avaliar
3. Objetivos da avaliação
4. Função da avaliação
5. Características gerais de um bom programa de avaliação
6. Aspectos que auxiliam na organização da prova
7. Etapas no processo de constrição de testes
8. Revisão, verificação, suplementação

(UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1973).

O plano de curso de 1974 centraliza o aspecto sistêmico da educação:

I- Finalidade da Educação

1.1.Conceituação de educação
1.2 Tipos de educação
1.3 Educação como processo e como resultado
1.4 Educação e desenvolvimento
1.5 Educação e ajustamento [...]

(UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1974).

Candau (1984, p. 40) chama a atenção de que o conteúdo da Didática ensinada nos cursos de formação de professores era reflexo de um "saber-fazer atomizado", da prática pedagógica que buscava delinear o ajustamento do homem na sociedade. Com enfoque sistêmico, a Didática dos anos de 1970 tinha por objeto "a instrução e não o ensino" (OLIVEIRA, 1988, p. 37), ou seja, o conhecimento entendido como aquisição de habilidades, conceitos específicos e comportamentos, atribui para a Didática o caráter prático, técnico e supostamente neutro, ignorando o contexto social e político.

É preciso considerar que a Didática e a própria UEL encontravam-se na transição contextual de mundo moderno para mundo tecnológico. A Didática na UEL passa a ser disciplina pertencente ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Educação. Os cursos de graduação da UEL foram organizados em dois ciclos. O primeiro ou ciclo básico, tinha por finalidade a recuperação de deficiências que foram constatadas no vestibular, a realização de estudos preparatórios para o ciclo profissional e a integração do aluno na vida universitária. A organização curricular previa disciplinas fundamentais, específicas, complementares obrigatórias, eletivas e estágio supervisionado. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1976).

O curso de Pedagogia ofertou na época sete habilitações. A disciplina Didática, agora catalogada sob a sigla 1DID02, era distribuída em 90 horas/aula e fazia parte do ciclo básico na categoria de disciplina específica. Reproduzo a ementa: "Novas concepções psicopedagógicas como fundamentos para nova Didática. A Didática frente à nova sistemática do ensino brasileiro. Objetivos educacionais. Seleção e organização do conteúdo programático. Procedimentos de ensino. Processo de avaliação. Planejamento de ensino" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1976, p. 131).

Não encontrei planos de curso da época. De acordo a ementa acima, é possível verificar a visão essencialmente tecnicista. Turra (1975), autora do manual didático mais utilizado durante duas décadas, intitulado *Planejamento de Ensino e Avaliação*, enfatiza que a individualidade de cada aluno é a garantia da aprendizagem eficiente, dado que cada um tem um ritmo próprio. Deste modo, "para ser eficiente, a exposição do professor deve ser reforçada por um bom material ilustrativo (recursos audiovisuais) e por um bem construído quadro de giz" (CARVALHO, 1972, p. 89).

Garcia (1994, p. 146) esclarece que a chamada Pedagogia Tecnicista foi bem acolhida no meio acadêmico, demonstrando que "não houve de fato uma ruptura entre a concepção pedagógica liberal pragmatista [...] e a vertente tecnicista". A pesquisa em Didática estava sendo impulsionada e afirmada pelos princípios de instrumentalização, racionalização e eficiência do ensino, com base nas Teorias Psicológicas, de comum acordo com o que o Estado queria para "interpretar e solucionar os problemas educacionais à luz do filtro da tecnologia" (GARCIA, 1994, p. 51), com o aval do espaço acadêmico e científico. Libâneo (1992) chamou de "escolanovismo eclético" a rede complexa de teorias educacionais estabelecidas, que, embora fizesse parte da tecnologia educacional imposta e resultasse em práticas pedagógicas isoladas e incoerentes, ocupava espaço junto com outros referenciais, de cunho progressista e que abalaram a legitimidade e a hegemonia mantenedora da educação escolarizada da época.

A Didática poderia ser conceituada então, como disciplina de cursos de formação de professores, organizada a partir de pressupostos teórico-metodológicos de treinamento para informar, visando eficiência escolar no gerenciamento e aplicação diligente de técnicas e meios de comunicação. Enquanto vertente psicotecnológica, a Didática teve a orientação para a organização de contingências de reforço, visando que os alunos mudassem seu comportamento. O ensino era entendido como atividade direcionada para experiências que deveriam ser vividas pelos alunos, planejadas, orientadas, incentivadas e controladas pelo professor.

O final dos anos de 1970 e os anos de 1980 foram promissores em discussões relativas ao tema da formação dos profissionais da educação. No contexto, as lutas pela democratização da sociedade. Seminários e conferências foram realizados, promovendo a reformulação dos cursos de Pedagogia e propondo a docência como base comum nacional para a formação dos profissionais da educação. No caso da Pedagogia, a administração, a supervisão e orientação educacional deveriam ser assumidas no bojo do trabalho pedagógico (CRUZ, 2011). Para a Didática coube explicitar que:

> [...] seu objeto é o "como fazer" a prática pedagógica, mas que só tem sentido quando articulado ao "para quê fazer" e ao "porque fazer", tomando consciência de que a disciplina deve passar por uma revisão crítica, e que é o momento de "pensar a prática pedagógica concreta e articulada com a perspectiva da transformação social (VEIGA, 1989, p. 69).

A preocupação em superar questões metodológicas aparentemente neutras era fato. A problemática educacional brasileira já vinha sendo discutida no âmbito nacional e tornava-se não somente desejável, mas exigível que houvesse reflexo nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de formação de professores.

A promoção do I Encontro Nacional de Professores de Didática (CANDAU, 1984) mostrou que a Didática não possuía pesquisa própria e nem era considerada como área de estudo independente. A cientificidade da Didática foi questionada, pois dependia de outras áreas do conhecimento para tratar dos fenômenos relativos ao seu objeto de estudo. Como poderia a Didática manter-se neutra, científica e politicamente, continuando a tratar dos problemas pedagógicos numa redoma pedagógica, isolados do seu contexto, e concordando que a escolarização por si só era capaz de resolver grandes problemas da educação e da sociedade brasileira? Percebe-se, portanto, que as discussões e contestações em relação à Didática foram da negação da sua dimensão técnica/neutra até a sua própria negação. Isto porque, historicamente, ela vinha se situando e se refletindo na prática pedagógica como "um conjunto de normas, recursos e procedimentos. Negá-los implicava, portanto, negar a própria didática" (OLIVEIRA, 1988, p. 39).

Nos anos 1980, os Departamentos da UEL agruparam-se em "conjuntos orgânicos, denominados Centros". Arte, Biblioteconomia, Comunicação, Educação e Educação Física passaram a compor o Centro de Educação, Comunicação e Artes (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1982, p. 3).

O curso de licenciatura em Pedagogia formava o professor para atuar no magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e habilitava para o exercício da Orientação Educacional, Supervisão Escolar ou Administração Escolar. A organização curricular era composta por um "tronco comum" de disciplinas. Para cada habilitação havia "matérias do currículo mínimo" e "disciplinas complementares obrigatórias" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1982).

A Didática pertencente ao tronco comum dividia-se em duas disciplinas de 90 horas cada. A ementa da 1DID201, a Didática 1, manteve-se a mesma de 1981 até 1990, a saber: "Abrangência da Didática. Planejamento sob o enfoque sistêmico. Fundamentos do planejamento de ensino. Objetivos de Ensino. Conteúdo Programático. Comunicação em situação de ensino e aprendizagem".

O conteúdo exposto no programa da disciplina estava distribuído em unidades e com variações, em média, a cada dois anos. Foram estudados sete programas de ensino, de responsabilidade de cinco docentes. Para exemplificar apresento alguns fragmentos:

Unidade I Caracterização da Didática:
Conceituação de Didática
Âmbito da Didática
Papel da Didática na formação de professores
Problemas fundamentais da Didática
(UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1981)

Unidade I Caracterização da Didática:
Definição da Didática
Âmbito da Didática
Papel da Didática na formação do professor
(UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1984)

Unidade I Abrangência da Didática:
Reflexões sobre o conceito de Educação como fundamentos da ação educativa
Fundamentos Filosóficos, sociológicos e psicológicos da Educação
Conceitos de Didática. A Didática no contexto histórico.
A Didática e a Formação de Educadores
a) Abordagens humanista, tecnicista e política
Ideologia e Didática
Esclarecimentos conceituais
Históricos operacionais na situação atual
Problemas fundamentais da Didática
(UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1987)

Unidade I Abrangência da Didática:

1. Reflexões sobre o conceito de Educação como fundamentos da ação educativa

1.1 Fundamentos Filosóficos, sociológicos e psicológicos da Educação

1.2 Contexto histórico da educação

2. Ensino e aprendizagem – enfoques teóricos

2.1 Abordagens do processo ensino e aprendizagem – enfoque psicológico

2.2 Tendências Pedagógicas da Prática Escolar – enfoque sociopolítico.

3. Fundamentos da Didática

3.1 Conceitos de Didática.

3.2 A Didática no contexto histórico.

3.3 Pressupostos teóricos para o ensino da Didática

3.4 A Didática e a Formação de Educadores

3.5 Ideologia e Didática

a) Esclarecimentos conceituais

b) Caracterização de ideologia e didática

c) Indicadores operacionais para a situação atual

(UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1990)

No caso da disciplina 1DID202 – Didática 2, ocorreu a mesma situação. A ementa registrava:

> Técnicas de ensino individualizado. Técnicas de ensino em grupo. Recursos auxiliares para a comunicação em situação de ensino. Modalidades de avaliação escolar. Formas de avaliação. Tipos de recuperação da aprendizagem: preventiva, paralela e terapêutica. Estruturação de planos de ensino: de curso, de unidade e de aula (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1982).

A título de exemplificação das diferenças na organização dos conteúdos, apresento trechos dos programas, entre os anos de 1982 e 1992:

6. Avaliação de Ensino e aprendizagem – Conceitos básicos

6.1 A medida em Educação – Funções da medida da escolaridade

6.2 Modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa

6.3 Técnicas e instrumentos de avaliação

6.4 Subsídios para elaboração de Instrumentos de Medida

7. Recuperação: conceito
   7.1 Recuperação e rendimento
   7.2 Formas de recuperação
   7.3 Meios e procedimentos de recuperação
   (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1982)

UNIDADE IV – Avaliação
.Modalidades de avaliação
.Problemas de avaliação no ensino de 1º e 2º graus
Recuperação da aprendizagem: preventiva, paralela, terapêutica.
(UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1984)

Unidade III – Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem:
. Conceitos fundamentais
. Objetivos da avaliação
. Tipos de avaliação
. Instrumentos de avaliação
. Aspectos qualitativos e quantitativos
. Recuperação
(UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1989)

6. Avaliação
   a) Conceito
   b) Metodologias existentes e metodologias desejadas
   c) Tipos de recuperação da aprendizagem: preventiva, terapêutica e paralela.
   d) Reprovação, recuperação e conselho de classe.
   (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1992).

Nos programas analisados (1DID201 e 1DID202), constatei, além de muitos dos autores citados nos programas anteriores, a inclusão de: Brandão (1984), Candau (1984), Mager (1971, 1975, 1979), Marques (1979), Martins (1985), Nidelcoff (1979), Piletti (1984), Popham (1976), Reis e Joullié (1982), Freire (1984), Turra (1975), Castro (1972), Bordenave e Pereira (1984) e Schmitz (1982).

A influência do modelo tecnoburocrata ainda instalado no âmbito educacional, não pôde conter as contradições geradas sobre a formação profissional humanista ou tecnológica e que alcançaram espaços de discussão

nas universidades. A relação educação-escola-profissão movimentou-se dinâmica e contraditoriamente, dado que a realidade sempre se apresentou bem mais rica de limites e possibilidades do que a subordinação da automação técnica da educação ao capital monopolista.

Além disso, os novos arranjos sociais da sociedade civil, bem como o legado do incentivo à pesquisa, proporcionado pela tecnologia educacional, possibilitaram a instalação definitiva de um pensamento acadêmico de cunho socialista, regado por uma crescente influência do marxismo na Universidade com foco no fenômeno educativo escolar, assumindo-se progressivamente com identidade e filiação reconhecida na prática social.

Nos anos iniciais da década de 1990, a UEL reorganizou a estrutura acadêmica dos cursos de graduação. Os currículos foram constituídos de disciplinas obrigatórias, atividades acadêmicas complementares e disciplinas optativas. O Departamento de Educação também se reorganizou internamente, congregando os professores em áreas do conhecimento: Psicologia da Educação, Fundamentos da Educação, Didática, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1994). O curso de Pedagogia ofertou na época cinco habilitações. Entre as disciplinas obrigatórias a todas as habilitações estavam duas Didáticas, 3EDU314 e 3EDU315.

A Didática I, 3EDU314, era ministrada com 136 horas, no segundo ano do curso com a seguinte ementa:

> Evolução histórica e abrangência da Didática. Planejamento: enfoques, fundamentos, tendências. Elementos do planejamento didático: objetivos, conteúdos, procedimentos de ensino, recursos didáticos, avaliação. Caracterização e problemas dos elementos didáticos: professor, aluno, conteúdo. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1994).

Analisamos três programas de 3EDU314, de responsabilidade de dois docentes. Dois programas, referentes aos anos de 1993 e 1994, são idênticos. O programa do ano de 1997 apresenta muitas diferenças na organização dos conteúdos, conforme exemplifico a seguir:

Unidade: Evolução histórica e abrangência da didática:

1 – Histórico da Didática

1.1 Fases: naturalista, essencialista, psicológica e experimental

1.2 Pressupostos teóricos para o ensino de Didática

1.3 A Didática como atividade pedagógica escolar

2- Âmbito da Didática

2.1 A Didática e as outras áreas do conhecimento

2.2 Desenvolvimento histórico da Didática e tendências pedagógicas

2.3 A construção da Didática numa perspectiva Histórico-Crítica da educação

2.4 A pesquisa em Didática: realidades e propostas

(UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1994).

Unidade: Evolução histórica e abrangência da didática:

1.1 Fundamentos e pressupostos do processo de evolução da Didática

1.2 A Didática contida nas tendências pedagógicas brasileiras

1.3 Relações existentes entre a sociedade e a educação: profissionalização do professor.

(UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1997).

Os programas de 1993 e 1994 têm como bibliografia básica os seguintes autores: Turra (1975), Oliveira (1988, 1992) e Saviani (1994). O programa de 1997 apresenta: Candau (1984), Libâneo (1992) e Abreu; Masetto (1980).

A disciplina 3EDU015, com 68 horas, apresentava a seguinte ementa:

Planejamento de ensino: tipos, níveis, etapas. Estruturação de planos de ensino. Comunicação em situação de ensino e aprendizagem (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1994).

Foram dois os programas analisados dos anos de 1994 e 1997. Apresentam-se bem diferentes nos conteúdos e a bibliografia em ambos é semelhante a dos programas de 3EDU014. Em relação ao programa de 1994, a ementa é desdobrada em dez conteúdos, sete deles relacionados ao planejamento. Reproduzo um fragmento:

2- Planejamento Educacional:

- A política educacional no Brasil contemporâneo
- A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

3- Planejamento Curricular:

- A função social da escola
- A participação do professor no planejamento curricular

(UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1994).

No programa de 1997, a avaliação foi eixo condutor. Exemplifico:

Avaliação escolar como um dos elementos do processo ensino-aprendizagem. Elementos do ensino associados à avaliação.

> Tipos e níveis de planejamento de ensino, suas etapas e elementos [...] (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1997).

Em 1998, outra reformulação do curso de Pedagogia alterou a disciplina de Didática Geral. Com 136 horas, à Didática coube tratar de aspectos mais gerais, deixando para outras disciplinas da área, a relação com a avaliação e com as tecnologias, por exemplo. A ementa da disciplina 3EDU086, alocada na 2ª série do curso de Pedagogia, estabelecia o seguinte:

> Análise histórico-crítica da Didática. Dimensões da prática docente. Caracterização e problematização dos elementos didáticos. Planejamento da ação didático-pedagógica. Comunicação e Ensino (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1998).

Os seis programas analisados, entre os anos de 1998 e 2005, de responsabilidade de sete docentes, apresentam os conteúdos organizados diferentemente, conforme exemplificado a seguir:

> A trajetória histórica da Didática:
> Concepções de formação de professores ao longo da história do Brasil
> Pensamento pedagógico brasileiro e Didática.
> Paradigmas para a Didática do século XXI.
> (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1998).

> Análise histórica da Didática
> A Didática: relações e pressupostos
> Trajetória da Didática
> Tendências Pedagógicas
> (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2003).

> A formação dos profissionais da educação
> Concepções de formação de professores ao longo da história do Brasil
> Pensamento Pedagógico Brasileiro e Didática
> (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2005).

Entre os autores que constam da bibliografia básica estão Abreu e Masetto (1980), Amaral (1996), Candau (1984, 1988), Gandin (1991), Libâneo (1992), Oliveira (1988, 1992), Pimenta (1997), Gasparin (2003), Tardif (2002), Luckesi (1995) e Vasconcellos (1998).

O referencial didático-pedagógico que definia a identidade da disciplina no contexto da formação de professores, naquele momento, entendeu a Didática como fundamental nas suas diferentes dimensões (CANDAU, 1988; OLIVEIRA, 1988), com a relacionalidade entre seus elementos (VEIGA, 1996) e com a explicitação da Didática, "didaticamente" (AMARAL, 1996). Os elementos presentes no ensino e aprendizagem deveriam ser mediados pela Didática, considerando-se a intencionalidade e a sistematização, a comunicação e o relacionamento humano em um contexto maior, a construção da coletividade social por meio da organização do trabalho pedagógico.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394, acirrou o debate educacional, considerando os muitos pontos conflitantes presentes no texto legal, acerca da formação dos profissionais da educação. No início dos anos 2000, pareceres e resoluções foram instituindo as reformulações nos cursos de graduação. Ao curso de Pedagogia coube esperar, "imerso em um contexto oficioso/silencioso de reprovação" (CRUZ, 2011, p. 57).

No mesmo ano, em 1996, o grupo formado pelos docentes da área de Didática da UEL, reuniu-se para discutir e elaborar um documento que explicitasse a essência da disciplina e seus pressupostos. Assim se expressou o grupo:

> Hoje, a Didática busca o equilíbrio entre a análise histórico-sócio-política e a instrumentação técnica no desenvolvimento dos conteúdos que lhe são afetos. Basicamente, nos cursos de formação de professores, a Didática aborda os conteúdos referentes ao Planejamento e a Avaliação do processo ensino-aprendizagem, enfocando-os de maneira que o aluno compreenda a técnica sob o prisma crítico. Ao fazer sua opção metodológica, o futuro professor deverá estar consciente que esta possui comprometimentos ideológicos e que é fruto de uma construção histórica. A prática pedagógica não se dá, portanto, somente como resultado de fatores circunstanciais: existem um por que e para que que a explicam, justificam e amparam. Enquanto a Metodologia de Ensino, de determinada área, tem como objeto o caminho a ser percorrido para se atingir determinados propósitos, a Didática busca evidenciar que toda opção metodológica implica em uma visão de mundo, de homem e de sociedade, e que o fazer do professor necessita de coerência com o ser para que não se perca no vazio do descompasso entre o verbo e a ação (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1996).

O documento acima descrito procurava mostrar que o objeto específico de estudo da Didática se evidenciava na práxis pedagógica e não se limitava a explicitar simplesmente o "como" da prática pedagógica. Coube à Didática

a síntese – numa proposta de ação – pertencente à vertente pedagógica progressista, enfatizar o compromisso do professor com a democratização, operacionalizando-a no espaço pedagógico da sala de aula, entendendo-a como legítima para instalação de uma sociedade mais justa. Entre os autores, Libâneo (1992, p. 25) declarava "A Didática [...] investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem".

No início dos anos 2000, as políticas educacionais indicavam o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação e que iriam oferecer suporte para que as instituições de ensino superior reformulassem seus cursos. Naquele momento, uma nova organização interna do Departamento de Educação aconteceu. Os docentes verificaram que o agrupamento em áreas precisaria ser reformulado, em razão das especificidades do trabalho docente que estavam realizando e, consequentemente, aprofundando seus estudos. No caso da área de Didática, consolidou-se o entendimento que as disciplinas relacionadas à didática geral é que deveriam ser o núcleo aglutinador. A análise das disciplinas para o curso de Pedagogia e demais licenciaturas, especializações e cursos *stricto sensu*, fortaleceram o trabalho docente como essência, sob os focos da formação e da atuação. Os docentes das chamadas didáticas específicas e dos estágios supervisionados do magistério da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental desvincularam-se da Didática e formaram outra área de estudo e trabalho.

Na sequencia, no ano de 2004, foi feita nova reformulação do curso de Pedagogia, com base nos documentos e produções teóricas que já estavam circulando no território nacional. O Projeto Político Pedagógico (PPP) apresentado afirmou a docência como base de formação do pedagogo, a integração das habilitações de supervisão escolar e orientação educacional e reconhecia a Universidade como *lócus* privilegiado para a formação destes profissionais.

O PPP de 2005 trouxe para a área de Didática a responsabilidade da condução da formação docente. As disciplinas Trabalho Pedagógico Docente e Não Docente (TPDND) deveriam ser o eixo de articulação das demais disciplinas e estágios. Trabalhadas em conjunto entre os docentes das áreas de Didática e Política e Gestão da Educação foram alocadas nas três primeiras séries do curso e tinham o objetivo de proporcionar ao estudante de Pedagogia uma visão ampla do processo educativo, problematizando as situações

educativas específicas da escola e da sala de aula. O conjunto das disciplinas de responsabilidade da área da Didática naquele momento foi:

> Trabalho Pedagógico Docente e não-Docente I: Conceito de educação e pedagogia: caracterização e conceituação de educação escolar e não escolar. Educação, pedagogia e ciência da educação. Movimentos Sociais e educação. Introdução às principais áreas de atuação das habilitações.
>
> Trabalho Pedagógico Docente: O trabalho coletivo na escola: a construção do Projeto Político Pedagógico. As relações entre professor-saber escolar- aluno: desafios, processos de formação humana, condições de trabalho didático-pedagógico, avaliação educacional.
>
> Didática Geral: Planejamento da ação didático-pedagógica. Avaliação da Aprendizagem.
> (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2005).

Dois programas de Didática geral foram analisados, dos anos 2007 e 2008. Diferentes na distribuição do conteúdo, apresentaram os mesmos autores na bibliografia básica: Gasparin (2003), Vasconcellos (1998) e Mengolla e San'Ana (2001). Exemplifico duas unidades:

> Avaliação no contexto escolar: concepções e práticas:
> Avaliação como processo de promoção da aprendizagem,
> Instrumentos avaliativos,
> O papel do erro no processo de avaliação do ensino e aprendizagem.
> (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2007).
>
> Natureza e sentido da avaliação da aprendizagem,
> Conceito, concepções e funções da avaliação
> Avaliação: compromisso com a superação
> Planejamento e implementação das práticas avaliativas
> (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2008).

Os avanços no papel de mediação entre a teoria pedagógica e a prática docente expressaram possibilidades de visão maior sobre as questões da educação escolar em concepções do fazer pedagógico que não se limitava ao técnico e permitia o planejamento de ensino dimensionado política e humanamente.

Em 2006 houve a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, registrando mais uma vez que a Pedagogia se

faz, a cada tempo, nas muitas contradições presentes, no paradoxo da sua identidade, no delineamento das fases e movimentos dos protagonistas nos contextos históricos, no "devir" educacional do ser humano (FREIRE, 1998). Nesse contexto, a Didática vinha procurando construir-se como área do conhecimento da Pedagogia, que se preocupava e se ocupava com o processo de ensino, enfatizando o exercício dialético da *práxis* como base de compreensão da prática pedagógica.

Em 2007, uma nova organização foi proposta. Pretendeu-se formar o pedagogo numa perspectiva de totalidade do trabalho pedagógico. A Didática passou a ocupar-se exclusivamente do Trabalho pedagógico Docente, dividida em três disciplinas obrigatórias e duas optativas ao longo do curso:

> Didática: Trabalho Pedagógico Docente: Conceitos de educação, pedagogia, educação escolar e Didática. Teorias pedagógicas e caracterização de trabalho docente. Formação profissional e constituição da docência. A escola como "locus" do trabalho docente.
>
> Didática: Organização do Trabalho Pedagógico: O planejamento de ensino como requisito essencial na organização do trabalho docente. Planejamento: tipos, elementos constitutivos e planos de ensino.
>
> Didática: Avaliação e Ensino: Conceitos básicos e abordagens atuais. Técnicas e instrumentos de avaliação na escola básica. Comunicação dos resultados da avaliação.
>
> Didática: Tecnologia e Aprendizagem: Os meios de comunicação na sociedade contemporânea e suas influências no modo de aprender. Informática: das máquinas de ensinar às redes mundiais de computadores.
>
> Tópicos Especiais em Didática: Abordagem de tópicos no campo da didática relevantes para a formação do professor.
> (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2007).

A análise de quatro programas das disciplinas de Didática, dos anos de 2006 e 2007, mostra que a Didática estava sendo entendida como caminho que possibilitaria a inserção de determinados processos que ocorrem na sala de aula, articulados de maneira crítica com as formas de organização do trabalho pedagógico (FREITAS, 1995). Os conteúdos trabalhados na disciplina de Trabalho Pedagógico Docente apresentaram: "Atuação docente em diferentes espaços educativos", "As relações entre professor-conteúdo-

aluno: processos de formação humana e condições do trabalho pedagógico". Já a disciplina Organização do Trabalho Pedagógico teve o foco nos elementos do planejamento de ensino. Assim, é importante destacar que neste momento,

> [...] uma 'didática' em particular (na sala de aula) passa a ser compreendida como a resultante da união de aspectos específicos (oriundos do conteúdo que está sendo ensinado) e aspectos gerais ou princípios norteadores da teoria pedagógica. O particular é a unidade do geral e do específico. Não há específico sem o geral e vice-versa. E, por esse caminho, justifica-se a 'didática geral' ou como a chamamos, a teoria pedagógica (FREITAS, 1995, p. 89).

Freitas (1995) afirma ainda que a Didática, enquanto teoria pedagógica, é portadora de um conceito de educação pertencente a um projeto histórico, cuja discussão permeia as relações entre a educação e a sociedade, portanto,

> Didática é um termo que deve ser subsumido ao de Organização do Trabalho Pedagógico entendendo-se, este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola (FREITAS, 1995, p. 94).

Em 2010, nova reformulação curricular foi proposta, considerando a exigência legal de adaptação da carga horária de hora-aula para hora e da inclusão de LIBRAS. Entre as alterações houve a supressão da disciplina optativa "Didática: tecnologia e aprendizagem". Os programas de ensino em vigência não tiveram modificações substanciais.

Finalizando, vale lembrar que o Brasil conta, desde 1982, com um movimento específico dentro da categoria dos profissionais da educação, que tem produção científica na Didática. A cada dois anos, profissionais da área se reúnem no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), que tem como objetivo:

> [...] oferecer espaço para a reflexão crítica sobre o ensino e a pesquisa em Didática, tendo progressivamente ampliado a abrangência de suas preocupações [...] de especial importância para as áreas de Didática, Currículo e Formação de Professores, estimulando a pesquisa e produção de conhecimentos nesses âmbitos, assim como a análise e discussão de políticas públicas em educação (CANDAU, 2002, p. 7).

Nos trinta anos de existência, o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) tem sido tomado como uma das principais referências para intercambiar as ideias sobre a formação de professores no contexto maior e a Didática como elemento pertencente ao suporte dessa formação em diferentes configurações. A articulação dos processos educacionais com o compromisso da redemocratização da sociedade brasileira concentra esforços na "construção de uma pedagogia e didática original e diversificada", fruto de "plurais reflexões e práticas desenvolvidas" (CANDAU, 2002, p. 150).

O desafio reside em apresentar um projeto com disposição coletiva dos professores, que expresse o contexto e os desafios históricos que a disciplina tem a enfrentar para preparar os docentes de acordo com a realidade social em que está situada; um projeto que reavalie o alcance social, científico e cultural que envolva a educação básica, a escola como uma esfera pública de construção social e os professores como intelectuais transformadores da realidade.

Referências

ABBUD, Maria Luiza Macedo. *O projeto político de formação de professores a nível de 2ºgrau: o caso de Londrina-Paraná.* Piracicaba, 1991. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, 1991.

ABREU, Maria Célia; MASETTO, Marcos Tarcísio. *O professor universitário em aula:* prática e princípios teóricos. São Paulo: Cortez, 1980.

AEBLI, Hans. *Prática de ensino.* Petrópolis: Vozes, 1972.

AMARAL, Ana Lúcia. Perspectivas para a didática no atual contexto político pedagógico. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 19, 1996, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPEd, 1996.

BARTALO, Linete. *Elaboração de índice para a documentação das antigas faculdades de Londrina.* Londrina: UEL, 1994. (Projeto de pesquisa).

BORDENAVE, Juan Dias.; PEREIRA, A.M. *Estratégias de ensino-aprendizagem.* Petrópolis: Vozes, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação.* São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Currículos mínimos dos cursos de graduação.* Brasília: CFE, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Portaria ministerial 399/89.* Brasília: CFE, 1989.

CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão.* Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. *A Didática hoje*: uma agenda de trabalho. *In:* CANDAU, Vera Maria (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Rumo a uma nova didática.* Petrópolis: Vozes, 1988.

CARVALHO, Irene Mello. *O processo didático.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

CASTRO, Amélia Domingues *et al. Didática para a escola de 1º e 2º graus.* São Paulo: Edibell, 1972.

CRUZ, Giseli Barreto da. *O curso de pedagogia no Brasil:* história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: War, 2011.

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE LONDRINA. *Planos e de curso e programas de ensino.* De 1965 a 1972. Registros presentes nos registros documentais da instituição (UEL).

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Luis Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.* Campinas: Papirus, 1995.

FÓRUM PERMANENTE DOS CURSOS DE LICENCIATURA. *Relatório Final.* UEL: Coordenadoria de Assuntos Estudantis. Londrina, 1995.

GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa.* São Paulo: Loyola, 1991.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *A didática no ensino superior.* Campinas: Papirus, 1994.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.* Campinas: Autores Associados, 2003.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da educação.* São Paulo: Cortez, 1992.

KILPATRICK, Willian H. *Educação para uma civilização em mudança.* São Paulo: melhoramentos, 1972.

LEMOS, Edna Aparecida Louzada. *A formação do educador: os cursos de magistério do 2º grau e de Pedagogia na região de Londrina.* Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

LIMA, Lauro de Oliveira. *A escola secundária moderna*. Petrópolis: Vozes, 1971.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

MAGER, Robert F. *Objetivos para o ensino efetivo*. Rio de Janeiro: SENAI, 1971.

_____. *Formulación operativa de objectivos didáticos*. Buenos Ayres: Marymar, 1975.

_____. *O planejamento de ensino profissional*. Porto Alegre: Globo, 1979.

MARTINS, Maria Anita Viviani. *O professor como agente político*. São Paulo: Loyola, 1987.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *A didática na atual organização do trabalho na escola*. Belo Horizonte, 1985. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

MARQUES, Juracy C. *Ensinar não é transmitir*. Porto Alegre: Globo, 1977.

_____. *A aula como processo*. Porto Alegre: Globo, 1979.

MATTOS, Luiz Alves de. *Sumário de didática geral*. Rio de Janeiro: Aurora, 1959.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *A escola e a compreensão da realidade*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

NÉRICI, Imídeo G. *Didática geral dinâmica*. São Paulo: Atlas, 1967.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A didática e seu objeto de estudo. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.8, p.36-41, dez.1988.

_____. *A reconstrução da didática*: elementos teórico-metodológicos. Campinas: Papirus, 1992.

PILETTI, Claudino. *Didática geral*. São Paulo: Ática, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Didática e formação de professores*: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

POPHAM, James W. ; BAKER, E. *Sistematização do ensino*. Porto Alegre: Globo, 1976.

REIS, Angela; JOULLIÉ, Vera. *Didática geral através de módulos instrucionais*. Petrópolis: Vozes, 1982.

SANT'ANNA, Ilza Martins; MENEGOLLA, Maximiliana. *Didática:* aprender a ensinar. São Paulo: Loyola, 1987.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática:* problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1994.

SCHMITZ, Egídio Francisco. *Didática moderna:* fundamentos. Rio de Janeiro: LTC, 1983.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2002.

TURRA, Clódia Maria Godoy *et al. Planejamento de ensino e avaliação.* Porto Alegre: EMMA, 1975.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Departamento de Educação. *Plano de Desenvolvimento Institucional.* Londrina: o papel do Departamento de Educação nas Licenciaturas, 1996.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Planos e de curso e programas de ensino.* Mimeo. De 1973 a 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem*: práticas de mudança. São Paulo: Libertad, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática.* Campinas: Papirus, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Didática*: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. *Planejamento participativo na escola.* São Paulo: EPU, 1986.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. *Didática:* temas selecionados. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin

Aquele que regressa à casa
percebe em seu ambiente
detalhes e formas que ele jamais havia visto
(Jorge Larrosa)

Exórdio

Escrever sobre a história da oferta dos saberes da Psicologia no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), inicialmente, levou-nos a olhar o vivido como aluna e docente deste curso: de aluna de sua terceira turma e de docente que iniciou suas atividades junto a esse curso e às demais licenciaturas existentes na extinta Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina (FAFI) em 1968. Embora o vivido seja instigante, porque nos coloca como sujeito da análise que se pretenda realizar, não é suficiente. Há que se descrever parte dessa história, de modo a abarcar os contextos mais amplos que assim a engendraram.

Como qualquer curso superior regulado por discursos oficiais, que, se, por um lado definem os contornos gerais de sua oferta, por outro, abre espaço para que o corpo docente e os colegiados das instituições decidam como ofertar no curso de Pedagogia dados saberes, no caso da Psicologia, de modo que os objetivos almejados para os alunos possam ser alcançados.

Preâmbulos necessários

No Brasil, o curso de Pedagogia foi regulamentado em 1939, pelo Decreto-Lei n.º 1.190, que, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, instituiu o chamado "padrão federal" ao qual tiveram que ser adaptados os currículos básicos dos cursos oferecidos por outras instituições de ensino superior (IES).

Para o curso de Pedagogia, foi previsto o seguinte currículo: 1º ano: Complementos de Matemática; História da Filosofia; Sociologia; Fundamentos

Biológicos da Educação; Psicologia Educacional; 2º ano: Psicologia Educacional; Estatística Educacional; História da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Administração Escolar; 3º ano: Psicologia Educacional; História da Educação; Administração Escolar; Educação Comparada; Filosofia da Educação. "Vê-se que Psicologia Educacional se destaca, pois é a única disciplina que figura em todas as séries" (SAVIANI 2007, p. 117). Esse currículo estendeu-se por vinte e três anos.

Algumas das experiências e análises críticas de pedagogos brasileiros formados sob a vigência desse currículo são relatadas por Cruz (2009).

Em 1962, um novo currículo foi homologado para o curso de Pedagogia pelo, então, Ministro da Educação e Cultura Darcy Ribeiro para vigorar a partir de 1963. Esse currículo mínimo compreendia seis de sete matérias propostas, assim distribuídas: Psicologia da Educação; Sociologia (Geral, da Educação); História da Educação; Filosofia da Educação; Administração Escolar e duas dentre as seguintes: Biologia; História da Filosofia; Estatística; Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica; Cultura Brasileira; Educação Comparada; Higiene Escolar; Currículos e Programas; Técnicas Audiovisuais de Educação; Teoria e Prática da Escola Primária; Teoria e Prática da Escola Média; Introdução à Orientação Educacional. Cabe salientar que não era do aluno a escolha das matérias (6/7), mas sim da IES. Além da lista de matérias obrigatórias, caso os alunos tivessem interesse em obter a Licenciatura deveriam cursar as disciplinas de Didática e de Prática de Ensino.

Foi nessa transição de proposições curriculares para o curso de Pedagogia que sua oferta aconteceu em Londrina.

A oferta do curso de pedagogia: desde a FAFI À UEL

O curso de Pedagogia, em Londrina, foi criado em 1960 para atender a solicitações da comunidade por um curso superior de formação de professores, e implantado na FAFI em 1962. Seu funcionamento, simultaneamente com o curso de Didática, foi autorizado pelo governo estadual em 28/05/1960, pelo Decreto 29.916, publicado no Diário Oficial do Estado nº 70, e pelo governo federal em 19/05/1961, conforme Decreto 50.628. O curso de Pedagogia da FAFI obteve seu reconhecimento pelo Decreto nº 62.170, de 25 de janeiro de 1968.

Com a criação da Fundação Universidade Estadual de Londrina em 28 de janeiro de 1970, esta passou a ofertar os 13 cursos de graduação das antigas faculdades estaduais: Administração, Ciências (1º Grau), Ciências

Biomédicas, Ciências Econômicas, Direito, Farmácia e Bioquímica, Geografia, História, Letras Anglo-Portuguesas e Letras Franco-Portuguesas, Medicina, Pedagogia e Odontologia.

Diretrizes nacionais e outras locais contribuíram para que o currículo do curso de Pedagogia fosse modificado. Assim, até 1973, a oferta e a organização curricular possibilitavam aos egressos a condição de licenciados para atuarem como professores junto a disciplinas do atual Ensino Fundamental (Matemática, História) e Ensino Médio (Filosofia, Fundamentos da Educação, Didática), após esse ano, houve a possibilidade de que optassem pela obtenção de habilitação em Orientação Educacional; Supervisão Escolar em escolas de 1º e 2º graus; Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais. Em 1982, ocorreu apenas mudança na nomenclatura das habilitações. De 1992 a 1998, o curso de Pedagogia na UEL passou a oferecer habilitações acopladas, sendo que Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau ficou como uma habilitação básica e a ela acopladas as outras. No ano de 1991, foram elaborados os primeiros Projetos Políticos Pedagógicos do curso. Habilitações oferecidas: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Orientação Educacional; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Supervisão Escolar 1º e 2º graus; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Administração Escolar – escolas de 1º e 2º graus; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Magistério para a Pré-Escola; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Magistério para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em 1997, ocorreu uma atualização curricular na qual foi extinta a oferta da habilitação em Administração Escolar e introduzida a de Educação Infantil e Séries Iniciais, bem como definida como nuclear a habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau – posteriormente denominada "Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio", na qual as demais habilitações ficaram acopladas. O currículo mínimo indicado pelo Parecer 252/69 orientou a nova mudança curricular para o curso.

Em 2002, foi iniciada a implantação de um novo currículo, no qual foram extintas seis disciplinas (Prática do Ensino de Didática A: Estágio Supervisionado; Prática do Ensino de Filosofia da Educação A: Estágio Supervisionado; Prática do Ensino de História da Educação A: Estágio Supervisionado; Prática do Ensino de Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Prática do Ensino de Psicologia da Educação A: Estágio Supervisionado; Prática do Ensino de Sociologia da Educação A: Estágio Supervisionado) e criada como obrigatória uma disciplina de Estágio Supervisionado em Magistério das Matérias Pedagógicas, ofertada na 4ª série em todas as habilitações, com carga horária de 102 horas práticas, bem

como alterada a ementa da disciplina Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas.

Em 2003, o currículo ofertado distinguiu-se do anterior apenas pela alteração da carga horária da disciplina de Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar, que transformou sua carga horária teórica (136) para prática. Desse modo, essa disciplina passou a ser ofertada com 204h de atividades práticas.

Uma nova reformulação do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia começou a vigorar nessa IES no ano letivo de 2005, ofertando apenas duas habilitações para seus egressos: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Orientação e Supervisão Escolar; Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério para a Educação Infantil.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, levou a que este fosse reformulado em 2007. A homologação do novo Projeto Pedagógico para o curso define-o como de Licenciatura, extinguindo as habilitações até então ofertadas. A organização curricular passou a viabilizar a formação desse Licenciado-Pedagogo com possibilidade de atuar tanto na Docência como na Gestão Pedagógica.

Em 2010, uma nova reformulação curricular começou a vigorar, sob a égide das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, na qual foi adotado o conceito de hora-aula 60 min. e estipulada a duração mínima deste para quatro anos e meio e máxima de nove anos. Hoje, é exigido o cumprimento de 3.244 horas e ofertado em dois períodos (matutino e noturno), com 80 vagas em cada um dos períodos. Assumindo como referência "[...] três áreas da formação profissional do pedagogo, a saber, Docência, Gestão Pedagógica e Pesquisa" (UEL, 2009, p. 9), os egressos dessa Licenciatura plena em Pedagogia obtêm certificação para atuarem no Magistério para Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil, na Gestão Pedagógica em espaços escolares e não escolares e no Magistério das Matérias Pedagógicas.

O processo que subsidiou a aprovação da Resolução CPE/CA n. 0109/2009 apresenta uma síntese com destaques da história do curso de Pedagogia desde sua criação na FAFI.

Apresentamos um relato do transcurso do curso de Pedagogia desde sua criação na FAFI ao que, atualmente, está em oferta na UEL. Não foi nosso intuito destacarmos as discussões que mobilizaram a comunidade acadêmica, interna e externa à IES, seja quanto à implantação da Reforma Universitária que

ocorreram diuturnamente na FAFI, ou das relativas à definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso na UEL. Trabalhos como de Martins (2009), Rhoten (2008), Fávero (2006) e Sanfelice (2008) descrevem as tensões que marcaram a implantação da Reforma Universitária e suas consequências para as instituições universitárias. Outros, como de Aguiar e Melo (2005), Brzezinski (1996; 1999), Gatti e Nunes (2009), Silva (1999), Scheibe e Aguiar (1999), Aguiar *et al.*(2006), Libâneo e Pimenta (1999); Libâneo (2005, 2006), Saviani (2004; 2007); Scheibe (2007), Bordas *et al*(2008) e Bontempi Junior (2011) situam parte das discussões sobre a formação de professores, o curso de Pedagogia e as diretrizes oficiais para a oferta deste.

Psicologia e educação

O trabalho do professor em sala de aula pode ser caracterizado como um movimento dialético. Continuamente, ele precisa ensinar-aprender-ensinar para oportunizar situações adequadas que auxiliem os alunos

> [...] na aquisição de certos aspectos do senso comum, na formação das rotinas intelectuais, graças às quais consideramos adquiridas, evidentes e indiscutíveis múltiplas facetas da realidade e a forma de as descrever, de as organizar logicamente, de as transformar que [eles] nem sempre encontram cá fora (PERRENOUD, 1995, p. 60. Grifo do autor).

Muitas são as produções brasileiras e internacionais acerca da formação e do trabalho de professores que apontam para uma série de impasses (MOITA, 1995; NUNES, 2001; PERRENOUD, ALTET; CHARLIER, 2001; GATTI, 2010; AVALOS, 2011, entre outras). A convergência desses trabalhos revela-se ao atestarem a complexidade da aprendizagem profissional de professores.

Entre os saberes profissionais necessários, situam-se os de outros campos disciplinares, no caso os da Psicologia.

Em 1970, Sidney Bijou analisou as decorrências da produção da Psicologia para a Educação, ressaltando o arcabouço teórico e os resultados gerados por distintos paradigmas da Psicologia. Entre as contribuições da Psicologia para a Educação, Bijou (2006) destacou as que poderiam afetar o desempenho de educadores, sobretudo as relativas ao arranjo de condições de ensino. Partindo do pressuposto de que a meta geral do ensino é a de que todos os indivíduos alcancem a instrumentalização necessária para acompanharem os avanços da ciência e da tecnologia, mas vigilantes quanto ao que tais avanços propiciam, isto é, que, por eles, pudessem ser alcançados objetivos humanitários,

este autor ponderou e exemplificou como a produção da Psicologia poderia auxiliar os professores a conduzir, com maior satisfação e êxito, suas práticas educativas.

Práticas essas que implicam múltiplas relações pessoais/interpessoais, sociais, pedagógicas e educativas (PLACCO, 2003), porém nem sempre circunscritas aos espaços/tempo de sala de aula. Algumas delas com os alunos, com os saberes que esses profissionais devem ensinar, consigo mesmo, como profissional e pessoa, com os demais envolvidos, formalmente ou não, para que esses alunos possam se sentir incluídos. Entretanto cabe ressaltar que não existe inclusão social se os estudantes não aprendem as ferramentas básicas do conhecimento e da cultura (NÓVOA, 2010).

No Brasil, o papel da Psicologia na Educação para a formação de professores e para o campo da educação pode ser representado pela síntese produzida por Castanho e Costa (1999, p. 45):

> De ciência responsável para dar conta de todo o processo educativo foi passando paulatinamente a um papel secundário [...] De protagonista, foi passando a coadjuvante e hoje quase se poderia dizer que tem uma posição de bastidor. Ao menos em determinados círculos ou cenários.

A história das interseções disciplinares entre a Psicologia e a Pedagogia foi realizada, no Brasil, por Warde (1997) e Carvalho (2002), entre outros. Trabalhos veiculados em suportes distintos, sob as modalidades de impresso e *on-line*, em periódicos e em anais de eventos (GOULART 1993; GATTI, 1995; LOMÔNACO, 1999; BZUNECK, 1999; ALMEIDA *et al*, 2003; PULLIN e FERNANDES 2003, entre tantos outros), em livros e capítulos (AZZI; BATISTA; SADELLA 2000; PLACCO, 2003, WITTER, 2004, PULLIN, 2010, por exemplo), e em textos de produções acadêmicas, submetidos às modalidades de dissertação e tese, em programas de pós-graduação em Psicologia e Educação, assim o atestam. Os modos de inserção dessa disciplina em cursos de formação inicial de professores demonstram o quanto pesquisadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* da Psicologia e da Educação vêm se preocupando com as interfaces desses dois campos disciplinares (CAPARROZ, 1992; KITAHARA, 1992; IÓRIS, 1993; GUIMARÃES, 1996; BOSCHI, 2000; ASSUNÇÃO, 2002; FERNANDES, 2003; LEVANDOVSK, 2008).

O distanciamento entre o produzido em Psicologia, de modo geral, e na Psicologia da Educação, de modo particular, e o que de fato alcança os

que trabalham em outro campo profissional, como na Educação, continua a ser registrado (SASS, 2003; SOUZA 2004). Possivelmente, porque se continue a defender, mas apenas no plano retórico, que "a pesquisa precisa ser escrita para os professores, de forma que o conhecimento possa funcionar pedagogicamente" (POPKEWITZ, 1997, p. 250), ou que o produzido em distintos campos disciplinares possa ou deva ser aplicado na Educação.

A nosso ver, práticas sociais, algumas definidas pelos modos de apresentação e meios de divulgação utilizados, legitimados pela comunidade acadêmica de um dado campo disciplinar e outras geradas pelos efeitos dos jogos de linguagem que trespassam os campos conceituais que fundam as respectivas ações profissionais, respondem por parte desse distanciamento.

Concordamos com Bzuneck (1999, p. 43) quanto a que "a Psicologia Educacional [Psicologia da Educação], como campo de conhecimento psicológico-científico, já se firmou como uma disciplina por direito próprio, não se considerando mais como uma simples aplicação da Psicologia aos problemas educacionais", bem como nos situamos entre aqueles que não percebem a Psicologia da Educação como fundamento para a atuação profissional de professores, porque, como bem lembra Bzuneck (1999, p. 47), "há cerca de 100 anos William James, escrevendo para professores, dissuadiu-os a que buscassem diretamente na psicologia, ciência da mente, programas definidos, esquemas e métodos de ensino".

A oferta da psicologia nos currículos do curso de pedagogia (FAFI e UEL)

Por não termos tido acesso a todas as informações, apesar de a maioria delas se encontrar arquivada em microfilmes, para a construção deste trecho, além dessas, também utilizamos as que constam do histórico escolar de um dos formandos na primeira turma e uma consulta pessoal a outra formanda dessa turma.

O primeiro currículo para o curso de Pedagogia oferecido pela FAFI foi organizado com um total de 1734 horas, distribuídas anualmente nas quatro séries e ofertado no período vespertino com 40 vagas.

Em todas as séries, a presença de disciplinas do campo da Psicologia evidencia a importância atribuída a seus saberes para a formação de professores. A oferta da disciplina Psicologia Geral, com 92 horas na 2ª série, ficou a cargo do Professor Marconi Freire Montezuma e a de Psicologia da Educação,

Aprendizagem e Adolescência[1] (64 horas na 1ª série, 93 horas na 3ª série e 74 horas na 4ª série), sob a responsabilidade da Professora Lurdes Ferreira Coutinho, conforme relato daquela formanda.

Saberes dos campos da Filosofia (Introdução à Filosofia com 64h, História da Filosofia com 64h, Filosofia da Educação com 92h), Sociologia (Sociologia com 64h, Sociologia da Educação com 92h), Matemática (Complementos de Matemática e Estatística com 67h, Matemática e Estatística com 88h), Didática (Geral com 76h, Didática e Prática de Ensino com 93h, Didática Especial de Filosofia com 56h), Administração Escolar (Elementos de Administração Escolar com 90h, Administração Escolar com 76h) História da Educação com 92h, Educação Comparada com 90h, Biologia (Fundamentos Biológicos da Educação com 64h), Cultura Brasileira com 90h, Orientação Escolar com 72h e Teoria Geral da Educação com 93h compunham o primeiro currículo do curso de Pedagogia da FAFI.

Um balanço geral da participação dos campos de saberes nesse currículo indica que a maior carga horária do curso foi destinada ao da Psicologia, especificamente de Psicologia da Educação. Os conteúdos dos programas das disciplinas de Psicologia Educacional (1ª série e 3ª série), de Psicologia Evolutiva da Criança (2ª série) e de Psicologia da Educação, Aprendizagem e Adolescência (4ª série), inclusive as duas primeiras unidades e a sétima do programa de Psicologia Educacional (1ª série) demonstram preocupação em situar e circunscrever os saberes da Psicologia no campo da Educação. Em termos de indicações bibliográficas, registra-se o cuidado na indicação de obras clássicas nem sempre traduzidas.

O atual currículo do curso, em vigor desde 2010, apresenta a seguinte oferta referente ao campo da Psicologia: Educação e Diversidade (com 60h na 1ª série), Psicologia do Desenvolvimento (com 120h na 2ª série), Psicologia da Aprendizagem (com 60h na 3ª série), Educação Especial (com 60h na 3ª série), Saberes e Fazeres do Professor Frente às Dificuldades do Aluno (com 60h na 5ª série). Considerando o computo da carga horária desses saberes na grade curricular, constata-se que dão conta de um pouco mais de 11%.

Lembrando do modo como Castanho e Costa (1999, p. 45) situaram a posição da Psicologia no campo da Educação: "De protagonista, foi passando a coadjuvante e hoje quase se poderia dizer que tem uma posição de bastidor.

[1] No histórico escolar consultado, essa é a nomenclatura que aparece para identificar a disciplina, contudo, nos Planos/Programas das disciplinas arquivados, constatam-se as seguintes denominações: Psicologia Educacional, ofertada para a 1ª série em 1962; Psicologia Evolutiva da Criança, ofertada para a 2ª série em 1965; Psicologia Educacional, ofertada para a 3ª série em 1964; Psicologia da Educação, Aprendizagem e Adolescência (4ª série em 1965).

Ao menos em determinados círculos ou cenários", podemos observar que, atualmente, a Psicologia da Educação, em alguns currículos de formação de professores em nível superior, em licenciaturas e inclusive em cursos de licenciatura em Pedagogia, encontra-se relegada a uma posição de coadjuvante. Situação essa no mínimo intrigante. Isso porque, quando estudiosos do campo da Psicologia Educacional, psicólogos ou não, passam a investigar problemas educacionais, focalizando problemas significativos da Educação, a Psicologia da Educação passa a ter uma participação menor no curso se comparada à que ocupava anteriormente.

Nesse sentido, podemos concordar com Saviani (2004), quando após reconstituir a trajetória do curso de Pedagogia desde sua criação, em 1939, evidencia que a

> [...] excessiva preocupação do movimento dos educadores e dos estudiosos da questão com a regulamentação, isto é, com os aspectos organizacionais, tem dificultado o exame dos aspectos mais substantivos referentes ao próprio significado e conteúdo da pedagogia sobre cuja base cabe estruturar o curso correspondente (p. 113).

Entretanto não há como os educadores ficarem impassíveis à avalanche de medidas legais emanadas pelo CNE, especialmente aos conteúdos dos Pareceres e Decretos, como analisa Saviani (2007).

Dermeval Saviani sugere aos educadores preocupados com a formação de novos professores que "o caminho a percorrer começa pelo resgate da longa e rica tradição da pedagogia buscando explicitar, no conjunto de suas determinações, a relação *íntima que mantém com a educação enquanto prática da qual se origina e à qual se destina*" (SAVIANI, 2004, p. 123). Para a consecução desse itinerário, ele indica que é necessário "[...] retomar as principais concepções de educação de modo a sistematizar, a partir delas, os principais conceitos constitutivos da pedagogia" (SAVIANI, 2004, p. 123).

PARA NÃO CONCLUIR...

Apesar dos contextos mais amplos e situados que circunscreveram e continuam a demarcar a oferta do curso de Pedagogia em questão, acreditamos que, em médio prazo, consiga-se chegar "[...] a um consenso em torno dos elementos fundamentais que devem basear a formação de um educador consciente e crítico, capaz de intervir eficazmente na educação visando à transformação da sociedade brasileira" (SAVIANI, 2007, p. 123).

Isso porque acreditamos que "a tarefa de educar tem como base o projetar-se para o futuro, tecer expectativas no presente com os alunos sobre o porvir desses e da sociedade" (SOUSA; NOVAES; VILLA BÔAS, 2011, p. 16563). Assim sendo, concordamos com essas autoras quanto a que os alunos de cursos de Pedagogia devam ser capazes de explicar qualquer fenômeno educacional em uma perspectiva psicossocial que ultrapasse as visões sociologizantes ou psicologizantes da educação. Saberes da Psicologia, da Sociologia, da Economia, da Antropologia, da História, da Filosofia, entre outros não devem ser por eles encarados como fundamentos para seu trabalho profissional, mas analisados criticamente quanto ao que possam contribuir com as reflexões e saberes de sua experiência profissional para compreender situações específicas e particulares.

Referências

AGUIAR, M. A. da S.; MELO, M. M. de O. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 959-982, 2005.

AGUIAR, M. A. da S.; et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 819-842, 2006.

ALMEIDA, P. C. A. de; et al. Em busca de um ensino de psicologia significativo para futuros professores. ANPEd, 26, Poços de Caldas, 2003. *Anais...* (CD-ROM), São Paulo, 2003.

ASSUNÇÃO, M. M. S. de. *A psicologia da educação e a construção da subjetividade feminina (Minas Gerais – 1920-1960)*, 2002, 481f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

AVALOS, B. Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, n. 5, p. 10-20, 2011.

AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. da S.; SADALLA, A. M. F. de. *A Formação de professores:* discutindo o ensino de psicologia. Campinas, SP: Alínea, 2000.

BIJOU, S.. O que a psicologia tem a oferecer à educação- agora! *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, Brasília, DF, v. 2, n. 2, p. 287-296, 2006.

BONTEMPI JR., B. Do instituto de educação à faculdade de filosofia da universidade de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 188-207, 2011.

BORDAS, M. C.; et al. O olhar da comissão assessora de avaliação sobre o ENADE da área de pedagogia – 2005. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 3, p. 681-712, 2008.

BOSCHI, M. de F. L. *A psicologia na formação do professor – A psicologia nos programas dos cursos normais* em Belo Horizonte (1930-1940). 2000. 115 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

BRZEZINSKI, Í. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano XX, n. 68, p. 80-108, 1999.

BZUNECK, J. A. A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 41-52, 1999.

CAPARROZ, A. de A. M. *A psicologia da educação e os cursos de licenciatura nas faculdades particulares do município de São Paulo*. 1992. 278 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

CARVALHO, D. C. de. A psicologia frente à educação e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, v. 7, n. 1, p. 51-60, 2002.

CASTANHO, M. E. L. M.; COSTA, E. A. P. Vygotsky e a formação de professores. *Revista de Educação*, Campinas, SP, v. 3, n. 6, p. 45-51, 1999.

CRUZ, G. B. da. 70 anos do curso de pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 30, n. 109, p. 1187-1205, set./dez. 2009.

FÁVERO, M. de L. de A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, F. P. R. *A disciplina de psicologia da educação e a formação de professores: pressupostos sobre aprendizagem e desenvolvimento humano*. 2003. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2003.

GATTI, B. A. A estrutura e dinâmica das licenciaturas: problemas antigos, alternativas e o papel da psicologia da educação. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 1, p. 9-20, 1995.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

_____; NUNES, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GOULART, I. B. *Psicologia da Educação*: Fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GUIMARÃES, S. E. R. *Estudo sobre as orientações motivacionais e envolvimento com a disciplina psicologia educacional de alunos de licenciatura*. 1996. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1996.

IÓRIS, S. M. da S. *As contribuições da psicologia da educação na formação de professores do Estado do Paraná*. 1993. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

KITAHARA, A. M. V. *O ensino da psicologia da educação no curso de pedagogia:* um estudo das relações entre teoria e prática. 1992. 168 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

LEVANDOVSKI , A. R. *Contribuição da disciplina psicologia da educação para a prática docente no ensino fundamental I* : um estudo por meio da metodologia da problematização. 2008. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Pontos críticos dos atuais cursos de pedagogia. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 11, n. 65, p. 52-63, 2005.

_____ Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.

_____; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LOMÔNACO, J. F. B. Psicologia e educação: hoje e amanhã. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 3, n. 1, p. 11-20, 1999.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed, 1995, p. 111-140.

NÓVOA, A. À escola o que é da escola. Entrevista concedida à *Revista Gestão Escolar*, jul. 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/antonio-novoa-fala-conteudos-devem-ser-prioritarios-escola-574267.shtml>. Acesso em: 15 jan. 2011.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. XXII, n. 74, p. 27-42, 2001.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Tradutores: Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto; Porto Ed., 1995.

_____.; ALTET, M. ; CHARLIER, È. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PERRENOUD, P.; et al. (Org.). *Formando professores profissionais*: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 204-215.

PLACCO, V. M. N. de S. Psicologia da educação e prática docente: relações pessoais e pedagógicas em sala de aula? *In:* TIBALLI, E. F. A; CHAVES, S. M. *Concepções e práticas em formação de professores*: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 95-104.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional*: uma política sociológica; poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PULLIN, E. M. M. P. O curso de pedagogia pelos discursos oficiais: a oferta das disciplinas psicologia da aprendizagem e psicologia do desenvolvimento. In: OLIVEIRA, F. N.; ALLIPRANDINI, P. M. Z.; MELETTI, S.M.F. (Org.). *A educação em reflexão*: temáticas da formação de professores. Londrina, PR: EDUEL, 2010, v. 1, p. 77-93.

_____; FERNANDES, F. P. R. A oferta em uma IES pública da disciplina psicologia em cursos de licenciatura. In: EDUCERE, 4, 2003, Curitiba. *Anais*... (CD-ROM) Curitiba : Ed. Champagnat, 2003, p. 1-10.

ROTHEN, J. C.. Os bastidores da reforma universitária de 1968. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 453-475, 2008.

SANFELICE, J. L. O movimento civil-militar de 1964 e os intelectuais. *Cadernos CEDES*, v. 28, n. 76, p. 357-378, 2008.

SASS, O. Interrogações da educação à psicologia acerca da psicologia da educação. *Revista do Mestrado em Educação*, São Cristovão (SE), v. 5, p. 7-16, jul. 2002/jan. 2003.

SAVIANI, D. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. *Paidéia*, Ribeirão Preto, SP, v. 14, n. 28, p. 113-124, 2004.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99- 134, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cad. Pesquisa*, v.37, n.130, p. 43-62, 2007.

_____; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 20, n. 68, p.. 220-238, 1999.

SILVA, C. S. B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil:* história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SOUSA, C. P. de; NOVAES, A. de O. ; VILLA BÔAS, L. P. S. Um estudo em rede como estratégia para compreensão das simbolizações sobre o trabalho docente. *In*: EDUCERE (Congresso Nacional de Educação), 10 e SIRSSE (Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação), 1, Curitiba, PR, 2011. *Anais...* (CD-ROM), p. 16563-16567, 2011.

SOUZA, L. de. A psicologia na formação do professor. In: WITTER, G. P. (Org.). *Psicologia e educação*: professor, ensino e aprendizagem. Campinas, SP: Alínea, 2004. p. 11-39.

UEL – Processo n. 4706, que subsidiou a aprovação da Resolução CPE/CA 0109/2009, que reformula o projeto pedagógico do curso de graduação em pedagogia, licenciatura, a ser implantado a partir de 2010.

WARDE, M. J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, M. C. de (Org.). *História social da infância no Brasil.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 289-310.

WITTER, G. P. (Org.). *Psicologia e educação*: professor, ensino e aprendizagem. Campinas, SP: Alínea, 2004.

HISTÓRIA DA COMPOSIÇÃO DA ÁREA DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL

Maria das Graças Ferreira
Maria José Ferreira Ruiz

Introdução

A reestruturação curricular do curso de Pedagogia da UEL que culmina no ano de 2005, dando origem à Proposta Pedagógica para o curso neste ano, é fruto de um processo histórico e de discussões que vinham acontecendo desde 1995 na UEL (ABBUD, 2008). Estas discussões estavam embasadas em proposições teóricas que evidenciavam a necessidade de se compor um currículo que pensasse a formação do Pedagogo numa perspectiva integrada, superando a dicotomia entre a formação do pedagogo docente (licenciado) e do pedagogo não docente (bacharel). Buscava-se, desta forma, pensar a unitariedade, a totalidade, que rompesse com a dicotomia posta entre o pensar e o fazer. A tentativa era superar a dualidade diante da qual defendia-se que o pedagogo seria responsável por pensar o processo educativo, cabendo aos professores executar as ações (KUENZER, 2002).

Esta concepção dicotômica defendida por alguns teóricos da educação, dentre eles Libâneo e Pimenta (1999), acaba por reafirmar o equívoco de se propor um curso rápido e aligeirado para a formação docente (normal superior ou em nível médio) e um outro curso para a formação de profissionais para atuar nas áreas de Orientação, Supervisão e Administração Escolar como especialistas em educação; o curso de Pedagogia.

Tendo em vista que a totalidade é citada várias vezes no PPP do curso de Pedagogia da UEL e que este conceito é um dos princípios da dialética, neste texto buscaremos fazer um esforço conceitual e epistemológico para tratar da questão da reestruturação curricular, trazendo elementos da dialética materialista para tratamento das questões.

Reestruturação curricular do curso de pedagogia da UEL- 2005

Mesmo antes da aprovação das DCN (Diretrizes Curriculares) para o curso de Pedagogia – nos anos de 2006, os professores do Departamento de

Educação da UEL já eram contrários a esta proposição dual, o que se evidencia no PPP (LONDRINA, 2005, p. 4).

Algumas propostas do mundo oficial, que vêm obstaculizando a aprovação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, ao pretenderem uma formação distinta para Pedagogos Não Docentes e para Professores, partem de uma concepção que separa o pensar e o realizar a ação educativa. As pesquisas e práticas na área da Pedagogia têm demonstrado que essa concepção dualista é equivocada.

Compreendendo este equívoco, os docentes do curso pensam na formação de um Pedagogo "unitário", que conheça a *práxis*[1] de sua atuação na totalidade do processo, superando então a dissociação entre teoria e prática, perspectiva esta, também, defendida por Kuenzer (2002).

A dialética como forma de pensar o real, sem perder de foco as contradições inerentes neste real, percebe os sujeitos como partícipes do processo de transformação que acontece constantemente e leva sempre à superação do que ora está posto (VÀZQUEZ, 1977). Assim, partimos da concepção de que a reestruturação curricular do curso foi (e continua sendo) uma produção humana, histórica, concreta, elaborada e reelaborada pelos sujeitos deste curso (alunos e professores), alguns de forma direta, outros de forma indireta. Entretanto, todos colaboraram, mesmo no momento em que silenciaram.

Tendo em vista os princípios da dialética, para o qual tudo se relaciona, tudo se transforma, toda a transformação supõe mudanças quantitativas/ qualitativas e pressupõe luta dos contrários (KONDER, 1998), pode-se entender que o processo não ocorreu de forma harmoniosa e tranquila, como nem poderia ser. Como tudo se relaciona, as alterações propostas para um novo currículo provocariam um movimento em toda a estrutura materializada há algum tempo no Departamento de Educação, estrutura esta que conferia ao grupo, de certa forma, zonas de conforto. Assim, podemos dizer que nas discussões realizadas pela Comissão de Reformulação[2] gravitaram forças contrárias o tempo todo, entretanto, o grupo, na medida do possível, foi superando progressivamente as contradições e chegando a outra configuração para o curso, diferente da anterior (currículo 2002). Dessa forma chegam a uma nova Proposta Pedagógica para 2005.

---

[1] Entende-se práxis como determinação da existência humana ao organizar a realidade. É uma atividade que se reproduz concreta e historicamente, renova-se continuamente, tendo a prática em seu núcleo. Assim, a práxis é uma ação mediada pela teoria e transformadora do real (KOSIK, 1986).

[2] Grupo colegiado formado para tratar sobre as questões da reestruturação curricular.

A composição da área de política e gestão da educação

A reestruturação curricular do curso de Pedagogia, que culmina em 2005, leva a outra configuração das áreas do Departamento de Educação e também a uma reconfiguração das disciplinas que compunham este curso até então. Até o ano anterior (2004), havia três habilitações distintas: 1 - Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; 2 - Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Orientação Educacional e 3 - Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Supervisão Escolar para o Exercício nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio. Sendo assim, as áreas estavam configuradas para atender a esta especificidade.

Tínhamos, então, a área de Orientação Educacional e a área de Supervisão Escolar, atendendo a duas habilitações distintas e a área de Política da Educação que atuava no tronco comum, do mesmo modo que havia outras áreas que não são aqui objeto de análise. Até a segunda série os alunos frequentavam as matérias do tronco comum, do qual fazia parte a disciplina de Política Educacional. Na terceira série optavam por habilitações distintas. Na quarta série, a habilitação de Orientação Educacional e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio era composta por nove disciplinas, sendo sete delas relativas à formação do Orientador (a) e duas[3] delas relativas à habilitação de Magistério das Matérias Pedagógicas que era comum para todas as outras habilitações. Assim, a grade curricular da quarta série na habilitação de Orientação Educacional assumia a seguinte característica até o ano de 2004:

[3] Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas A e Estágio Supervisionado em Magistério das Matérias Pedagógicas.

Quadro 1 – Habilitação de Orientação Educacional e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio

4ª série				
Disciplina	Ementa	teórica	prática	Total
Medidas Educacionais	Fundamentação teórica e metodológica para elaboração de recursos instrumentais de pesquisa em Orientação Educacional. Construção e análise avaliativa de recursos instrumentais a serem utilizados nas diferentes áreas de Orientação Educacional. Elaboração de recursos instrumentais para avaliação de projetos e programas em Orientação Educacional. Elaboração de relatórios e sua comunicação.	68	-	68
Orientação Educacional e Família	A família: pressupostos teóricos, origem e evolução. Papéis sociais. Família e sociedade. Família e escola. Elaboração, execução e avaliação de projetos.	68	-	68
Orientação Vocacional: Educação e Trabalho	Abordagens teóricas de orientação vocacional e orientação profissional. Cidadania, educação e trabalho. Orientação vocacional e o mundo do trabalho.	68	-	68
Princípios e Métodos de Orientação Educacional I A	Evolução histórica e política da Orientação Educacional no contexto sócio-político-econômico e educacional mundial e nacional. Pressupostos teóricos da orientação educacional. O homem histórico social: objeto/sujeito. Introdução às áreas e questões da orientação educacional. Métodos e técnicas em Orientação Educacional. Orientação Individual. Orientação Coletiva.	68	-	68
Princípios e Métodos de Orientação Educacional II A	Paradigmas da Orientação Educacional. Abordagens metodológicas de pesquisa aplicadas à Orientação Educacional. O Orientador Educacional como pesquisador em áreas relevantes da Orientação Educacional.	68	-	68
Orientação Vocacional em Empresa	Política industrial e tecnológica: Empresa, Estado e Sociedade. Elementos dinâmicos do contexto interno e externo das organizações. Educação do trabalhador. Projetos Alternativos de orientação Educacional em Instituições Sociais realizados através de pesquisa de campo.	68	-	68
Estágio Supervisionado em Orientação Educacional Comunitária A	Elaboração e execução de projetos de pesquisa. Elaboração, execução e avaliação de projetos de ação junto a ações comunitárias.	-	102	102
Estágio Supervisionado em Orientação Educacional: Escolar A	Elaboração e execução de projeto de pesquisa. Elaboração, execução e avaliação de projetos de ação em escolas de 1º e 2º graus.	-	102	102
			Total	612

Fonte: Catálogos dos cursos de graduação UEL/2004.

Já a habilitação em Supervisão Escolar era composta por nove disciplinas,[4] sendo cinco delas ministradas pelas professoras da área de Supervisão Escolar. A grade de Supervisão era composta da seguinte forma:

Quadro 2 - Habilitação em Supervisão Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio

4ª série				
Disciplina	Ementa	teórico	prática	total
Currículos e Programas	Histórico e conceituação de currículo. Tendências do currículo no Brasil. Fundamentos teóricos na construção curricular. Cinco orientações de currículo. Enfoque sócio-político e integração de aspectos teóricos, técnicos e políticos na construção do currículo. Planejamento curricular: diagnóstico, reflexão, execução e/ou avaliação de um currículo.	136	-	136
Planejamento Educacional	Educação e desenvolvimento: educação como bem de consumo. Política educacional. Formação de recursos humanos. Planejamento educacional: aspectos gerais, obstáculos, tipos, níveis, etapas, relações entre União, Estados e Municípios. Planejamento participativo.	68	-	68
Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I	Supervisão escolar - uma abordagem teórica nos aspectos: análise histórica da supervisão educacional brasileira, conceitos de supervisão e sua relação com as tendências educacionais brasileiras. Princípios da ação supervisora. Aspectos legais da supervisão. Alternativas metodológicas da práxis da supervisão. Métodos e técnicas de supervisão. Funções da supervisão escolar. A supervisão escolar sob o enfoque pesquisa-ação. Relações humanas e liderança. Ética profissional. A supervisão: construtiva, criadora, democrática e integradora.	136	-	136
Princípios e Métodos de Supervisão Escolar II	Objetivos do ensino fundamental e médio, características de cada grau de ensino. Métodos e técnicas da supervisão escolar. Áreas de atuação do supervisor. Currículo, o subsistema ensino-aprendizagem e o processo educacional. Atividades específicas de cada área de atuação. Plano de ação: planejamentos e projetos de supervisão. Implementação e implantação. Projeto coletivo.	68		68
Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar	Planejamento, observação, participação, execução e avaliação de atividades de supervisão escolar em escolas do ensino fundamental e médio.	-	204	204
			Total	612

Fonte: Catálogos dos cursos de graduação UEL/2004.

[4] As demais disciplinas que compunham a habilitação eram: Avaliação e Ensino, Educação de Jovens e Adultos; Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas A e Estágio Supervisionado em Magistério das Matérias Pedagógicas.

Movidos pela premissa de propor uma formação unitária que superasse a fragmentação e amparados pelas alterações propostas pelo Estado do Paraná na lei complementar 103/2004, lei esta que transforma o cargo de Orientação Educacional e de Supervisão Escolar em um só, denominando-o de "Professor Pedagogo", a Comissão de Reformulação propõe que se unissem em uma única, as habilitações de Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Esta proposição é aceita pelo Departamento de Educação e assim passa a constar na Proposta Pedagógica (LONDRINA, 2005, p. 4): "[...] considerando, a forma como vem se organizando o trabalho pedagógico não docente nas escolas, optamos por oferecer em uma única habilitação a formação integrada do Orientador Educacional e do Supervisor Escolar, a partir da base comum da docência".

O curso então passa a oferecer ao invés de três habilitações, como mostrado acima, apenas duas, sendo estas: 1 - Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério para a Educação Infantil e 2 - Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Orientação e Supervisão Escolar. Sendo assim, a partir de 2005 entra em vigor uma nova configuração curricular na qual a habilitação para Orientação Educacional e Supervisão Escolar é ofertada da seguinte forma:

Quadro 3 – Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Orientação e Supervisão Escolar

Disciplina	Ementa	S	T	P	total
Trabalho Pedagógico Docente e não-Docente II	Modelos de Estado: políticas educacionais decorrentes. Trabalho e educação: o trabalho como princípio educativo. Profissionalização em educação. Contexto de surgimento, desenvolvimento e especificidades das habilitações.	2ª	68	68	136
Trabalho Pedagógico em Espaços de Educação não-formal	A atuação do profissional da educação – orientador e supervisor em projetos desenvolvidos por instituições sociais governamentais e não-governamentais. Elaboração de projetos de intervenção.	4ª	68		68
Trabalho e Educação	As transformações do capitalismo contemporâneo, os processos de reestruturação produtiva e as novas demandas para a educação e formação profissional. Abordagens teórico-metodológicas de orientação profissional. As Teorias Organizacionais na Educação. Planejamento Educacional.	4ª	136		136
Projeto Político-Pedagógico e Currículo	Histórico e conceituação do currículo. Pensamento Pedagógico e currículo no Brasil. Fundamentos teóricos na construção curricular. Enfoque sócio-político e integração curricular. Projeto Político Pedagógico: diagnóstico, reflexão e avaliação. A área do conhecimento humano na composição do currículo escolar.	4ª	136		136
Trabalho Pedagógico não-Docente: Orientação Educacional e Supervisão Escolar	A pesquisa da realidade como princípio de organização da escola e do currículo. A especificidade da atuação dos Orientadores e Supervisores. As problemáticas do cotidiano escolar: referencial teórico e projetos de intervenção tratados numa perspectiva interdisciplinar e através do currículo.	4ª	136		136
Educação e Família	A família: origem, evolução e pressupostos teóricos. Família e sociedade. Família e escola. Papéis sociais. Dimensões pedagógicas e políticas da participação da família na escola e em instituições sociais.	4ª	68		68
Estágio Supervisionado em Orientação Educacional	Elaboração, execução e avaliação de projetos de ação em escolas de ensino fundamental e médio.	4ª		68	68
Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar	Elaboração, execução e avaliação de projetos de ação em escolas de ensino fundamental e médio.	4ª		68	68
Estágio Supervisionado em Instituições Sociais	Execução e avaliação de projetos de ação junto a ações comunitárias.	4ª		68	68
		4ª		Total	884

Fonte: Catálogos dos cursos de graduação UEL/2005.

Retomando novamente os princípios da dialética, esta transformação necessariamente levaria a mudanças quantitativas e também qualitativas

que atingiriam, frontalmente, a composição das antigas áreas de Supervisão Escolar e de Orientação Educacional. Sendo assim, para atender a esta nova configuração curricular, as duas áreas iniciam um processo para unir-se em uma só. Agrega-se ainda a estas duas áreas, mais a área de Política Educacional e também a disciplina de Educação de Jovens e Adultos, que anteriormente estava sobre a responsabilidade da área de Séries Iniciais e Educação Infantil.

A alteração curricular do curso, que leva a alteração na composição das áreas pediria aos docentes uma alteração em sua natureza interna, ou seja, pedia que elaborassem uma outra perspectiva de entendimento em relação à formação do pedagogo não docente, aquele profissional que vai atuar na organização do trabalho pedagógico nas escolas e em instituições de educação não formal. O termo não docente acaba denunciando que apesar da tentativa e do esforço de romper com a dicotomia, ela permanece.

No ano de 2005 inicia a primeira turma deste novo currículo em concomitância com o currículo anterior (2002). Neste ano as áreas de Orientação Educacional e Supervisão Escolar ainda mantêm sua estrutura prévia, apesar da alteração curricular. As reuniões das duas áreas são feitas em separado e cada uma possui uma coordenadora específica. A união vai se efetivando, processualmente, no ano de 2006. Nas primeiras reuniões desta nova grande área, o que acontecia na realidade era um ajuntamento de pessoas, fato este que pode ser comprovado no nome que se atribui à área: ORSUPOL (Orientação, Supervisão e Políticas). Assim, demarca-se com as iniciais de cada área de origem que havia distinções difíceis de serem superadas.

Observando a configuração curricular ilustrada nos quadros acima, podemos perceber que havia conhecimentos muito específicos sobre a Supervisão Escolar e a Orientação Educacional, que eram trabalhados no currículo de 2002. Ambas as áreas partiam de produções de conhecimentos que até então dicotomizavam a formação e, portanto, a ação do pedagogo na escola. Havia atribuições muito específicas ao Supervisor e aquelas também específicas ao Orientador.

Mesmo que os professores concordassem que esta dicotomia precisava ser superada, percebíamos que seria necessária uma mudança epistemológica em torno da concepção sobre a formação deste profissional unitário. Só após muitos encontros a área consegue definir que passaria então a ser denominada: Política e Gestão da Educação. Assumimos então o termo gestão como substitutivo aos termos de Orientação e Supervisão, tendo em vista uma ampla discussão teórica que vem sendo feita em torno destes conceitos por autores como Dourado (1998, 2002, 2004), Cury (2001, 2002), Paro (1996, 1997,

1999), considerando que estes autores, dentre outros, embasam as discussões das disciplinas da área.

Recorrendo à procedência etimológica do termo gestão em Cury (2002), encontramos que o mesmo origina-se do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere*. Este verbo por sua vez significa: levar sobre si, chamar a si, exercer, gerar. Assim, entendemos por gestão um ato de organizar o processo, estando dentro deste processo, fazendo parte do mesmo. Dourado (2004), por sua vez, agrega ao substantivo gestão o adjetivo educacional e define Gestão Educacional numa perspectiva macro, como sendo um processo político-administrativo contextualizado, por meio do qual organizamos, orientamos e viabilizamos a prática social da educação. Este processo global da origem à gestão escolar que, ainda segundo o autor, trata-se de uma forma de organização do trabalho institucional da escola pública, considerando os aspectos políticos, administrativos, financeiros, culturais e pedagógicos.

Na concepção de Dourado (1998) e Paro (1996), o termo gestão educacional começa a ser usado em substituição ao termo administração educacional por conta do movimento de redemocratização da sociedade brasileira após o regime ditatorial (1984). O conceito de administração escolar vinha até então imbuído de uma lógica bastante empresarial, trazendo em si termos como controle, eficiência, produtividade, com uma forte conotação capitalista. Sendo assim, a terminologia gestão busca superar a lógica da administração, vista como um processo unidimensional e fragmentado de organização e de autoridade estabelecida verticalmente, e ainda na utilização das pessoas e dos recursos de forma mecânica, utilitarista, sempre tendo em vista a realização eficiente e eficaz dos objetivos educacionais.

Entretanto, muitas questões conceituais e epistemológicas ainda precisam ser amadurecidas na área de Política e Gestão da Educação. Isto se faz necessário para que as mudanças não ocorram apenas em nível terminológico, pois, as mudanças de denominações só são realmente significativas quando representam, também, mudanças de compreensão do real e, portanto, geram mudanças nas ações, alterando posturas e levando a atuações diferenciadas.

lguns avanços e retrocessos já aconteceram neste processo de união das áreas de Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Políticas da Educação. Ora mudanças rápidas, outras, por vezes, mais lentas. Entretanto, para a dialética há sempre uma diferença rítmica no processo de transformação do real. Desta forma, existem períodos mais lentos, sendo possível que nestes sucedam apenas pequenas alterações quantitativas, assim como períodos de grande aceleração, que podem precipitar alterações qualitativas, levando a saltos e modificações mais radicais (KONDER, 1998).

Um exemplo que se pode citar como momento de mudança qualitativa foi a vivência da área de Política e Gestão da Educação na organização da X Semana da Educação da Universidade Estadual de Londrina em 2007. Para o preparo deste evento foram necessárias diversas reuniões, nas quais aconteciam discussões em relação à proposição de temas, objetivos, escolha de conferencistas convidados, dentre outras questões organizacionais, o que levou à aproximação de concepções teóricas e, consequentemente, à socialização dos saberes produzidos nas diferentes áreas.

Depois deste evento e no decorrer do percurso, as mudanças quantitativas e qualitativas continuam acontecendo e, às vezes, há uma forte sensação de retrocesso neste grupo. Ora somos a área de Política e Gestão da Educação, ora voltamos a ser ORSUPOL. Isto significa que em alguns momentos de conflito é evidente que ainda não houve a superação da situação de áreas separadas e distintas dentro de uma só. Muitos de nós ainda nos prendemos às especificidades que tínhamos quando as áreas eram separadas. Alguns docentes continuam nas mesmas disciplinas que atuavam no currículo de 2002, quando as áreas eram separadas. Outros já conseguem transitar pelas novas disciplinas que surgiram no currículo de 2005. Entendemos que o processo de união das áreas vai ser (porque ainda está em processo) moroso e dificultoso, mesmo porque devemos considerar que as disciplinas são frutos de pesquisas científicas realizadas pelos docentes das áreas. Mas, devemos também considerar que se as pesquisas nos ajudam a compreender o real estas não podem nos afastar da prática social.[5]

Neste difícil processo, no qual ainda caminhamos atualmente, conseguimos delinear algumas questões em relação a objetivos e interesses de pesquisa dos docentes da área. Temos então as seguintes linhas, conforme consta em ata de reunião (2008):

> LINHA 1 – ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E MOVIMENTOS SOCIAIS: OBJETIVO – Estudar as políticas educacionais no contexto macro e micro-social em diferentes espaços e tempos; investigar as políticas educacionais voltadas para cada nível e modalidade, com destaque para a Educação de Jovens e Adultos; investiga ainda a articulação entre a educação e os movimentos sociais.

[5] Importante registrar que este texto foi escrito em 2007. Após esse período e até a data da publicação do mesmo nesse livro a área de Política e Gestão da Educação recebeu outras professoras e atualmente muito do que aqui está registrado já foi superado. Entretanto, optamos por deixar o texto em sua originalidade, ao mesmo tempo em que convidamos essas novas docentes a continuarem a escrever essa história.

LINHA 2 – GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO - OBJETIVO - pesquisar problemáticas relacionadas aos processos de gestão da educação e de formação de professores, considerando os pressupostos históricos, políticos, sociais e organizacionais de instituições, sistemas e níveis educacionais, bem como as formas e políticas de planejamento e financiamento da educação.

LINHA 3 – TRABALHO, EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO - OBJETIVO – Desenvolver pesquisas que tenham como foco o conceito de trabalho, as transformações do mundo do trabalho e suas influências para a educação, o trabalho como princípio educativo, políticas de Ensino Médio e Educação Profissional; e partindo do conceito de trabalho, analisar o currículo para a formação humana.

No final do ano de 2006 as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia é aprovada. Muitas das discussões que este documento traz, já vinham sendo colocadas em prática pelos docentes da Universidade (UEL), como explicitado neste texto. Inclusive alguns de nossos professores participaram ativamente enquanto representantes da ANFOPE na discussão feita em nível nacional. Isto significa que novamente o currículo do curso de Pedagogia da UEL terá que ser reformulado, assim como também os de outras universidades que ofertam este curso.

Este será um grande desafio para estas instituições já que as DCN/2006 deixam muitas lacunas a serem interpretadas, além de apresentarem muitas inconsistências teóricas.

Breves considerações finais

De forma muito sucinta o que relatamos aqui foi apenas uma breve história da configuração da área de Política e Gestão da Educação. É importante lembrar, unindo-nos a Marx que "os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstância de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado" (2007, p. 19). Então, essa breve história foi construída a partir dos condicionantes da realidade do movimento de reconfiguração por qual passou o curso de Pedagogia no Brasil.

Concluímos almejando que as universidades e faculdades de educação realmente consigam pensar em um currículo que dê conta da formação do pedagogo unitário, sem privilegiar um ou outro aspecto da formação e da atuação.

Chamamos ainda a atenção para que essas instituições, ao reconfigurarem o curso de pedagogia, atentem para a realidade do trabalho concreto que pedagogos e pedagogas vêm desenvolvendo em sua *práxis* profissional, para que a partir dela e indo para além dela possam propor a totalidade da formação nos currículos futuros. Para tanto, reiterando, não se pode deixar de considerar o processo real de produção dos trabalhadores pedagogos que vêm atuando nas escolas da educação básica com todos os condicionantes que o trabalho assalariado do sistema capitalista lhes impõe e que obstaculizam que a sua função precípua seja desenvolvida de forma plena.

Referências

ABBUD, M. L. M. *História do curso de Pedagogia da UEL*. Palestra proferida em evento organizado pelo Projeto de Ensino e Pesquisa: Novo currículo do curso de Pedagogia: processo de construção do trabalho coletivo. UEL, Londrina, em: 13/09/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia*. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF: MEC/SESU, 2006. Disponível em: <http//:www.mec.gov.br/sesu/diretriz.htm>. Acesso em: 24/09/2008.

CURY, C.R.J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira dePolítica e Administração da Educação*. São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002.

_____. Os Conselhos de educação e a gestão dos sistemas. *In:* FERREIRA, Naura. S.C.; AGUIAR, Márcia A. S. (Org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.

DOURADO, L. F. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. *In:* SILVA, A. M.; AGUIAR, M.A. *Retrato da Escola no Brasil*. Brasília: CNTE, 2004.

_____. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. *In:* FERREIRA, Naura S. Carapeto N.S.C.; AGUIAR, Márcia A. S. M. A. (Org.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas/SP: Papirus, 2002.

_____. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. *In:* FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação:* atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

KONDER, L. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

KOSIK, K. *A Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUENZER, A. Z. Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. *In:* Ferreira, N.; Aguiar, M. (Org.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas: Papirus, 2002.

LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S.G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *Educação & Sociedade,* Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-77, 1999.

LONDRINA. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Departamento de Educação. *Ata de reunião da área de Política e Gestão da Educação,* 2008.

_____. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Departamento de Educação. *Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia,* 2005.

_____. Universidade Estadual de Londrina. PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação. *Catálogo de cursos de graduação 2004/2005.* Disponíveis em: http://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos/index.html. Acesso em: 24/09/2008.

MARX, K. *O dezoito brumário de Luís Bonaparte.* [Tradução de Leandro Konder]. São Paulo. Martin Claret, 2007.

PARANÁ. *Lei Complementar 103/2004* - Plano de Carreira dos Professores

Publicado no Diário Oficial Nº 6687 de 15/03/2004. Disponível em: http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Leis/Lei_Complementar_103.pdf.

Acesso: 24/09/2008.

PARO, V. H. *Eleição de diretores*: a escola pública experimenta a democracia. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. *Administração escolar:* introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Gestão democrática da escola pública.* São Paulo: Ática, 1997.

VAZQUEZ, A. *Filosofia da Práxis.* Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA HISTÓRICA PARA AS DIDÁTICAS DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS

Ednéia Consolin Poli

"Eu preparo uma canção que faça acordar os homens e adormeça as crianças"
(Carlos Drummond de Andrade)

INTRODUÇÃO

Hoje, distante quarenta anos do olhar do princípio da Universidade Estadual de Londrina, vejo-me lendo, escutando, sentindo as pessoas, procurando arquivos em sites, artigos científicos que representem este momento atual de construir, reconstruir um caminho trilhado por centenas de professores (as) e alunos (as) do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEL que completa cinquenta anos em 2012.

Que recorte de tempo realizar? Anos, meses, dias... e em que perspectiva? Didática, histórica, conceitual, do ponto de vista da legislação, das pessoas que viveram o curso ou das disciplinas? Muitas histórias podem ser contadas, mesmo assim, cada opção deixa pra trás outras tantas histórias. A escolha recai num recorte histórico das didáticas específicas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Pensar um modo refletido e crítico de intervir na realidade social, assim como se apresenta na educação brasileira, de maneira mais específica o campo da Pedagogia, é também tarefa das didáticas específicas quer sejam as áreas de Ciências, Geografia, História, Matemática, Português, preocupados com o conhecimento enquanto bem social. As áreas citadas anteriormente não se esgotam nas indicadas, uma vez que a construção do conhecimento é ampla e interdisciplinar como é a riqueza do ser humano.

Um esclarecimento se faz necessário, nesse artigo não se apresentou a Disciplina de Alfabetização e de Estágio Supervisionado das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pelas especificidades, no entanto, elas compõem a

Área de Formação Docente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Departamento de Educação.

Esse artigo tem o objetivo de apresentar questões relativas às didáticas específicas do curso de Pedagogia/UEL, no período de 2005 a 2010 a partir de suas ementas. O critério temporal (2005 a 2010) foi escolhido a partir da leitura de uma pesquisa que faz um recorte histórico da formação do pedagogo docente das séries iniciais do ensino fundamental nas três adequações curriculares propostas ao curso de Pedagogia da UEL no período compreendido entre 1990 e 2005 (ALMEIDA, 2010).

A metodologia utilizada neste artigo foi análise documental a partir do acervo do LEPHE (Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação) documentos do site da Instituição e do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Como referência base, mas não analisada, a Diretriz Curricular Nacional do curso de Pedagogia e os Projetos Políticos Pedagógicos construídos ao longo do tempo. Lüdke e André (1986) destacam pontos relevantes da análise documental:

> [...] o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. 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 contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Sendo assim outros documentos podem ser norteadores da análise documental. A seguir, faz-se uma análise da relação entre saber e conhecimento.

O saber e o conhecimento: uma relação intensa

O termo *didática de conteúdos específicos* é comumente chamado de *disciplina* no currículo de um curso e mesmo nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

Segundo Chervel (1990, p. 180), a gênese do termo "disciplina" tem sua expressão no começo de o século XIX:

> No seu uso escolar, o termo "disciplina" e a expressão "disciplina escolar" não designam, até o fim do século XIX, mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso[16]. No sentido que nos interessa aqui, de "conteúdos do ensino", o termo está ausente de todos os dicionários do século XIX, e mesmo do *Dictionnaire de l'Academie* de 1932.
> [...]
> A aparição, durante os primeiros decênios do século XX, do termo "disciplina" em seu novo sentido vai, certamente, preencher uma lacuna lexilógica, já que se tem necessidade de um termo genérico. Ela vai, sobretudo, pôr em evidência, antes da banalização da palavra, as novas tendências profundas do ensino, tanto primário quanto secundário.

Entende-se disciplina escolar o conjunto de conhecimentos apresentados sistemática e historicamente, estabelecendo novos saberes nos atores sociais (alunos, professores...) da escola, ou nesse caso da Universidade.

As didáticas específicas das séries iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia têm enfrentado questões internas que são inerentes à sociedade na qual vivemos. O conhecimento que se busca na formação do pedagogo é carregado de peculiaridades e desvela sua relação com a sociedade.

Conforme argumenta Freitas (1995, p. 230), discutindo a relação escola e sociedade:

> Na escola capitalista, os alunos encontram-se expropriados do processo do trabalho pedagógico e o produto do trabalho não chega a ser apropriado por boa parte dos mesmos, e ainda que, em alguns casos, fique em seu poder, carece de sentido para eles. O aluno é alienado do processo e como tal é alienado do significado de seu trabalho, do significado do conhecimento que produz – quando produz.

O conhecimento, por ser um bem posto na sociedade, pode levar a uma visão ingênua, "só não aprende quem não quer". A relação entre escola e sociedade culpa, dessa forma, os alunos pela não apropriação do conhecimento, quando o problema reside não no conhecimento, mas em como fazer com que as linguagens sejam democratizadas para todos os alunos.

Skovsmose (2005), ao discutir a questão da globalização, explica que o conhecimento pode também ser considerado uma *mercadoria* consumível, ou não, pelo consumidor, neste caso o aluno e o professor. E ao se referir à

---

[1] É ainda o único sentido dado à "disciplina escolar" no *Nouveau dictionnaire de pédagogie ET d'instruction primare*, publicado por Ferdinand Buisson em 1911. É o de Foucault, em *Surveillir et punir* (Vigiar e Punir).

guetorização, como um aspecto da globalização da sociedade, discute que as diferentes áreas dos saberes são um bem que pode criar "guetos", grupos de conhecimento, sendo este um aspecto perverso da globalização.

Conhecimento e informação são aspectos da globalização que tem levado à guetorização. Alguns grupos têm alguns conhecimentos, outros não têm o conhecimento de que precisam para se inserir e ter seu espaço nesta sociedade de classes.

Como discute Skovsmose (2005, p. 126):

> Conhecimento e informação são elementos significativos na economia informacional, mas os resultados desta economia podem somente ser referidos, tanto como "bons" quanto como "ruins". Onde quer que o conhecimento venha a ser colocado em operação, teremos que encarar incertezas. A situação aporética acerca do conhecimento é parte da economia informacional e da sociedade informacional em geral. Em específico, temos que considerar a globalização e a guetorização como aspectos dos mesmos processos dos quais a educação... faz parte.[2]

Desta forma, o conhecimento que se trabalha na escola em seus diferentes níveis pode ser usado como um filtro que pode tanto incluir como excluir o aluno.

A dissociação existente entre o que se aprende na escola e seu uso no cotidiano, segundo os autores acima citados, conflitam com os objetivos que se têm ao ensinar dentro da escola e com os diferentes objetivos para seu uso fora da escola.

Nesta perspectiva de ensino e aprendizagem enquanto construção social, algumas reflexões podem ser trazidas para acompanhar o caminho que tem sido trilhado na discussão de uma educação que possa contribuir para o desenvolvimento da cultura humana.

Problemas e Avanços da Educação

O significado das pesquisas citadas e as indagações nelas contidas, acerca do conhecimento, enquanto fenômeno histórico e social, tem instigado os educadores a incursionar na difícil, porque não dizer hegemônica e consagrada, maneira de abordar as didáticas específicas, buscando maneiras mais abrangentes de tratar o ensino e a aprendizagem.

---

[2] Ao se referir a uma situação aporética, o autor relaciona a noção de aporia com noção de paradoxo. Skovsmose (2005, p. 121).

As transformações na sociedade contemporânea refletem-se no ensino por meio das revisões de seus objetivos sociais, políticos e educacionais indicando possíveis mudanças curriculares e metodológicas que devem ser discutidas por seus atores sociais.

Que novos objetivos têm a sociedade em que vivemos no século XXI? Que rumos dão a educação esses nossos objetivos?

Ter uma visão coerente do que significa ser hoje em dia um "sujeito letrado" na nossa realidade e criar oportunidades de inclusão social deveriam ser atualmente um dos nossos objetivos como educadores.

O termo "letramento" nos remete à discussão do conhecimento para o exercício da cidadania. Não basta saber ler, escrever e fazer contas. Segundo Ribeiro (2003, p. 12), que discute resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF),

> A opção do INAF de abarcar não só habilidades (que seriam medidas por meio de um teste), mas também práticas e representações das pessoas sobre a leitura e escrita (sobre as quais se coletariam informações por meio de questionário) corresponde a uma nova abordagem no campo da pesquisa sobre alfabetização, leitura e escrita. Essa nova abordagem – a partir da qual se cunhou o termo *letramento* – procura compreender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas.

Quanto a isso discute D'Ambrosio (2004, p. 32-33) "um sistema de conhecimento só se justifica quando é validado pela sua incorporação às práticas sociais" e seus resultados "só podem ser aquilatados através do comportamento individual e social, que resultou da passagem pelo sistema".

O autor defende que, em virtude da complexidade da sociedade moderna, a escola tem de trabalhar com três frentes de sustentação para o exercício pleno da cidadania (na citação abaixo, o autor se refere a palavra *materacia,* mas no que se refere a este artigo seria o instrumento analítico de toda área do conhecimento):

> *Literacia* (instrumentos comunicativos) é a capacidade de processar informação escrita, o que inclui escrita, leitura e cálculo, na vida cotidiana.
> *Materacia* (instrumentos analíticos) é a capacidade de interpretar e manejar sinais e códigos e de propor e utilizar modelos da vida cotidiana.
> *Tecnocracia* (instrumentos tecnológicos) é a capacidade de usar e combinar instrumentos, simples ou complexos, avaliando suas possibilidades, limitações e adequação a necessidades e situações (D'AMBROSIO, 2004, p. 36).

Estas questões discutidas pelos autores levam a outros questionamentos. O que vem a ser conhecimento? Que fatores exógenos devem ser considerados ao se discutir a relação que há entre *saber, aluno e professor* na busca do conhecimento escolar?

Conhecimento: relação do saber do professor e do aluno

O conhecimento tem sido trabalhado nas escolas dentro de um conjunto de valores que ora esbarra em mitos, os quais desabam um a um diante da rapidez com que a Educação é questionada e pelo acúmulo de informações que nos traz a mídia, ora se sustenta no senso comum modificando progressivamente e eliminando ou incorporando novas informações.

As transformações atuais com o processo de globalização incluem novas formas de produção: outras relações de consumo e informação e dinâmicas culturais com outros valores que geram a produção e hierarquização de conhecimentos alterados em sua forma e conteúdo.

Segundo D'Ambrosio (2004), este movimento na sociedade gera uma cultura escolar que precisa ser lida e interpretada, neste caso específico o conhecimento fora e dentro do contexto escolar, comunicado por ações que caracterizam uma cultura:

> Essa comunicabilidade de ações caracteriza uma cultura. Ela é identificada pelos seus sistemas de explicações, filosofias, teorias, e ações e pelos comportamentos cotidianos. Tudo se apóia em processos de comunicação, de quantificação, de classificação, de comparação, de representações, de contagem, de medição, de inferências. Esses processos se dão de maneiras diferentes nas diversas culturas e se transformam ao longo do tempo. Eles sempre revelam as influências do meio e se organizam com uma lógica interna, se codificam e se formalizam. Assim nasce o conhecimento (D'AMBROSIO, 2004, p. 16, grifo nosso).

Este conhecimento se dá sob diversas formas em diferentes culturas, estruturando-se e desestruturando-se por meio dos momentos sociais que acontecem em cada cultura. Porém, as diferentes áreas do conhecimento como ciência por vezes parece ser imutável seja qual for o tempo e o lugar, o que não é verdade em sua totalidade.

A relação entre saber, professor e aluno tem sido discutida sob vários enfoques, quais sejam: pedagógico, político e cultural. Essa relação é tão íntima que, para dar conta de explicar a aprendizagem que se espera que

tenha adquirido o aluno ao final de certo tempo de escolaridade, diferentes abordagens são indicadas.

Houssaye (1988), para explicar esta relação, apresenta o triângulo pedagógico composto dos seguintes vértices: professores, alunos, saber. Dentro da lógica da triangulação pedagógica o autor trabalha com a relação entre dois dos três polos de cada vez (professor-saber; alunos-saber; professor-alunos) em que exclui o terceiro.

Nóvoa (1995, p. 8), por sua vez, a partir do triângulo pedagógico, propõe três modelos pedagógicos: o primeiro, no qual professor e aluno são figuras do ensino e da transmissão do conhecimento, o segundo, no qual processos formativos e relacionais são vividos pelos professores e alunos, e o último é aquele proposto em que, na articulação entre os alunos e o saber, está a lógica de aprendizagem.

O fato desta tríade contemplar a composição do conhecimento escolar, isto é, os saberes que a escola veicula, é algo fundamental e definidor do Projeto Político Pedagógico por meio das ações pedagógicas.

Sendo assim, o saber do aluno e o saber do professor não são tratados de forma separada, mas inclui o terceiro, ou seja, aluno – professor – saber, entendido como uma tríade pedagógica.

Conforme Charlot (2001, p. 20-21):

> Aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, é "interiorizá-lo" [...] é também apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo... que existe antes que eu aprenda, exterior a mim.
> O que faz a ligação entre a interioridade e a exterioridade entre a questão do sentido à da eficácia, é a atividade dos sujeitos no e sobre o mundo – um mundo que ele partilha com os sujeitos.

Charlot (2000, p. 61), ao discutir o saber, apresenta a distinção que faz Monteil, (1985) entre informação, conhecimento e saber:

> *Informação* é um dado exterior ao sujeito;
> *Conhecimento* é o resultado de uma experiência pessoal, ligada às atividades do sujeito, é intransmissível e carregado de subjetividade;
> *Saber* é informação de que o sujeito se apropria; é, também, conhecimento; porém desvinculado da subjetividade, é um produto comunicável (grifo nosso).

A informação pode ser guardada, armazenada, num banco de dados e é recebida pelo sujeito por meio de pessoas, mídia ou outro meio de comunicação,

sendo considerada numa relação de objetividade. O conhecimento, considerado numa relação de subjetividade, opera-se quando se apreende o resultado de uma experiência pessoal, sendo então considerado intransmissível.

O saber é uma relação de objetividade; no entanto, o sujeito se apropria dele e pode comunicá-lo. Neste artigo, o que o aluno comunica na sociedade, incluindo aqui a escola, será conceituado saber, segundo Charlot (2000). Os saberes vêm inter-relacionados a outros fatores, sejam eles culturais ou sociais.

Outra questão que define o saber do aluno, que faz a sua relação com o mundo e no mundo, enquanto ser social, define Charlot (2000, p. 63):

> [...] não há sujeito do saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo.

Nesse aspecto, professor e aluno, discutindo sobre o saber do aluno, colocam a este como um ser que, incluído no mundo, também modifica seus lugares pelo saber e constrói relações no tempo e fora do espaço escolar. A seguir apresenta-se um recorte histórico das disciplinas de conteúdos específicos do curso de Pedagogia/UEL

Pedagogia: um recorte histórico das disciplinas específicas do conhecimento

Com o objetivo de fazer o recorte histórico proposto neste artigo (2005 a 2010), faz-se necessário a seguir historicizar brevemente o curso em questão com foco nas habilitações.

A partir de 1991 elaboram-se os primeiros Projetos Políticos Pedagógicos do curso de Pedagogia/UEL, com as habilitações de: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Orientação Educacional; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Supervisão Escolar 1º e 2º graus; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Administração escolar escolas de 1º e 2º graus; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Magistério para a pré-escola; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Magistério para as Séries Iniciais do 1º grau. A habilitação de Administração Escolar, segundo relato do PPP de 1991, sempre foi pouco procurada razão porque se encontrava desativada desde 1990.

Em 1992 são introduzidas pela primeira vez as metodologias específicas para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental, até então agrupadas

na disciplina Metodologia de Ensino de 1º grau A e B (ABBUD; WEBER, 2008, p. 10).

Este momento é marcante para o curso de Pedagogia e para os professores das didáticas específicas, pois começa a se configurar e se construir as bases epistemológicas, filosóficas, históricas e conceituais das disciplinas específicas para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Como parte de uma atualização do curso de Graduação em Pedagogia em 1997 têm-se as seguintes habilitações, Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau; Orientação Educacional; Supervisão escolar e educação infantil e séries iniciais.

Com a mesma organização curricular instituída em 1998, tem-se a partir de 2002 as habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para a Educação Infantil e Séries Iniciais; Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Orientação Educacional; Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Supervisão Escolar para o exercício no ensino fundamental e médio.

Em 2005 tem-se a reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) – Resolução Nº 46/2005 de 09/03/2005 com as seguintes habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Orientação e Supervisão Escolar; Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério para a Educação Infantil.

As ementas referentes às didáticas específicas eram semelhantes somente modificando a área de atuação, indicam que o trabalho pedagógico deve se organizar com os *pressupostos teórico-metodológicos do ensino de (cada área) e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental. Adaptações curriculares do ensino de (cada área) para o portador de necessidades educacionais especiais.* 6EDU017 (Língua Portuguesa), 6EDU018 (Matemática), 6EDU019 (Ciências), 6EDU020 (História e Geografia) (UEL, 2006, p. 347). Ressalta-se que a Didática de História e Geografia compunham uma única disciplina.

A Deliberação 22/2006 de 22/06/2006 estabelece adequações curriculares para o curso de Pedagogia a serem implantadas em 2007. Em 13 de dezembro de 2006, por Resolução CEPE/CA 187/2006, o Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura - tem reformulações, sendo construídas a partir das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia enunciadas em 2006. Um momento indicador de mudanças conceituais, sendo assim, são extintas as habilitações. Nessa nova

configuração, a Licenciatura em Pedagogia toma como princípio norteador e formador a Docência, a Gestão Pedagógica e a Pesquisa.

As ementas das disciplinas são repensadas a partir das motivações das Diretrizes Curriculares Nacionais/Pedagogia, assim cada área de conteúdo específico reconfigura-se num olhar epistemológico em que cada profissional se articula aos conceitos norteadores e do seu caminho metodológico.

Houve modificações em algumas ementas das didáticas específicas - 6EDU072 (Língua Portuguesa), 6EDU075 (Matemática), 6EDU066 (Ciências), 6EDU073 (História), 6EDU076 (Geografia), uma vez que cada área se compõe conforme tendências pedagógicas atuais e atualizadas. A seguir, enuncio cada ementa com suas modificações, ou não, referentes aos documentos acima citados. Em itálico as modificações ou a manutenção da ementas.

Didática da Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Pressupostos teórico-metodológicos da língua portuguesa e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. A língua como produto do coletivo e histórico. A variação linguística. A leitura, produção de textos e análise linguística. As diversas propostas de ensino da Língua Portuguesa.

Pressupostos teórico-metodológicos da Língua Portuguesa e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. A língua como produto coletivo e histórico. A variação linguística, a leitura, produção de textos e análise linguística. As diversas propostas de Língua Portuguesa.

As ementas não se modificam.

Didática da Matemática para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Pressupostos teórico-metodológicos do ensino da Matemática e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental. Parâmetro Curricular de Matemática e Currículo Básico do Estado do Paraná: tendências e concepções. Metodologias para o ensino de números, medidas, geometria e tratamento da informação.

Pressupostos teórico-metodológicos do ensino da Matemática e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental.

Parâmetro Curricular de Matemática e Currículo Básico do Estado do Paraná: tendências e concepções. Metodologias para o ensino de números, medidas, geometria e tratamento da informação.

As ementas não se modificam.

Didática de Ciências para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Ciências da Natureza na escola: didática e áreas de conhecimento de referência. O papel social e a especificidade do ensino de Ciências da Natureza nas séries iniciais do ensino fundamental. O aprendizado de Ciências da Natureza: diferentes abordagens, conteúdos e metodologias. As questões trazidas pela pesquisa na área da didática das Ciências da Natureza.

Didática das Ciências da Natureza para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Ciências da natureza na escola: constituição da disciplina e áreas de conhecimento de referência. Perspectivas teórico-metodológicas e suas implicações no aprendizado: diferentes abordagens, conteúdos e modos de conceber a elaboração conceitual.

A ementa muda em seu nome (Ciências para Ciências da Natureza) e em sua natureza epistemológica e conceitual.

Didática da História e Geografia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Pressupostos teórico-metodológicos do ensino de História e Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. Constituição da disciplina escolar História e Geografia. Propostas curriculares. Abordagens, conteúdos e métodos para a construção do conhecimento histórico e geográfico. Formação de conceitos. Compreensão crítica das mudanças sociais no tempo e no espaço.

Didática da Geografia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Perspectivas teóricas e metodológicas do ensino da Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. Constituição da disciplina escolar. Propostas curriculares, abordagens, conteúdos e métodos para a construção do conhecimento geográfico. Formação de conceitos. Análise das transformações e das relações natureza e sociedade.

Conhecimento histórico e o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental. Redefinição de conteúdos, abordagens e metodologias. Constituição da disciplina escolar. Propostas curriculares. Construção de conceitos. Tempo histórico, memória e cultura.

Em uma só ementa constituía-se o espaço de História e Geografia, sendo que então separa-se a Didática da História da Didática da Geografia.

Indicando que somente reformulações não alteram as necessidades da formação docente nos Cursos de Pedagogia, alerta Freitas (2007, p. 1204):

> A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação.

Com a reformulação o PPP/2010 toma como eixo profissionalizante o Magistério para Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil; Gestão Pedagógica em espaços escolares e não escolares e Magistério das Matérias Pedagógicas. Na Resolução 109/2009 PROGRAD – CAP 1, ART 2º -, caracterizada como diretrizes do curso de Pedagogia, a pesquisa como princípio educativo tem por meta a formação de um profissional que seja capaz de articular os objetivos educacionais, com base nos pressupostos sócio-históricos, políticos e culturais às diferentes abordagens metodológicas. Como eixos do conhecimento: Educação e Sociedade (660 h); Conhecimento, Currículo e Gestão (720h); Conhecimento sobre a Docência (960h); Conhecimento sobre Pesquisa em Educação (460h); Estágios (344h); Atividade Acadêmica Complementar (100h).

Neste caso, as disciplinas que se apresentam compõem o eixo *Conhecimento sobre Docência* num trabalho pedagógico das áreas de formação docente, sendo assim: Didática das Ciências da Natureza, da Matemática, da Língua Portuguesa, Geografia e História para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental as ementas não se alteram em relação ao PPP/2010.

Considerações possíveis

Agradeço à Prof. Drª. Maria Luiza Abbud, pela leitura atenciosa deste artigo nas questões históricas do curso de Pedagogia/UEL e da disponibilidade na cessão de cópias de materiais do LEPHE (Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação)

A trama do fio apresentada nas disciplinas específicas do curso de Pedagogia, às vezes devagar, às vezes galopantes em suas mudanças, sustentam a necessidade de continuar caminhando, olhando, pensando e sentindo o curso de Pedagogia na atualidade.

Ainda sob o impacto da XIII Semana da Educação/2011, promovido pela área de Formação Docente da Educação Infantil e das Séries Inicias do Ensino Fundamental e do qual participei na organização, trago em minhas interrogativas: que novas concepções vão aflorar na formação contínua e inicial dos professores. Quem é esse profissional? E o que sustentam as mudanças ou *reformulações* nas áreas que compõem o curso de Pedagogia?

A contribuição do curso de Pedagogia como direção e amadurecimento da formação docente, defendo a posição desse curso para a formação individual e coletiva. Assim o faço por três razões principais. A primeira é a indicação de Freire (1993, p. 112) "enquanto objetos de conhecimento, os conteúdos se devem entregar à curiosidade cognoscitiva de professores e alunos. Uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo ensinam". As demais decorrem da primeira, pois nas condições que lhe são dadas e pelas características das instituições escolares, Charlot (2001, p. 38) enuncia diferentes saberes acolhidos pelo professores e alunos: "saberes familiares; saberes de natureza ética-moral e saberes teóricos ou intelectuais".

A tarefa a que me propus me trouxe um aprendizado e um lugar de onde olhar o curso em questão, uma natureza interpretativa centrada na estrutura do curso por meio das ementas e dos documentos oficiais, pode ser lido como provisório e incompleto até pela escolha dos autores e seus fundamentos. Nesse percurso muitas vozes se calaram e outras se fizeram ouvir, nem mais certas nem erradas, são a indicação das proposições e concepções de um conjunto de profissionais da educação.

Ao longo do texto, indiquei algumas mudanças no currículo pela introdução ou modificação de suas ementas e seus efeitos produzidos nos caminhos escolhidos. A legitimação desse caminho ou outro coloca indicações de prioridades ou não de certos significados. As disciplinas das didáticas específicas têm um longo caminho a percorrer, uma vez que as mudanças na sociedade requerem permanentes desafios.

Fica posto o desafio, compor um currículo em que se tenha como pontos de análise mais do que carga horária, disciplinas e seus conteúdos, entre outros quesitos que aqui poderiam ser elencados. Olhar o curso de Pedagogia/UEL no seu entorno e contorno e se colocando no lugar do sujeito ou sujeitos que irá com ele compor o cenário educacional atual.

Referencias

ABBUD, Maria Luiza Macedo; WEBER, Marta Regina Gimenez Favaro. HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA UEL 1960 a 2005. *In: V Congresso Brasileiro de História da Educação:* O ensino e a pesquisa em História da Educação, 2008, Aracaju. V Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em História da Educação. Aracaju - SE: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008. P. 01- 14.

ALMEIDA, Maria de Lourdes. *História do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina:* Docência para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental de 1990 a 2005. 2010. 44 fls Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. (Org.). *Os jovens e o saber*: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.2, 1990. p. 177-229.

D'AMBROSIO, U. A relevância do projeto Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF como critério de avaliação da qualidade do ensino de matemática. *In:* FONSECA, M. C. F. R. (Org). *Letramento no Brasil*: habilidades matemáticas: reflexões a partir do INAF 2002. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rios de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREITAS, L. C. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.* Campinas,: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Campinas: CEDES. Revista de Ciência da Educação. *Educação & Sociedade*, n. 100, v. 28 – Número Especial, out. 2007, p. 1203-123.

HOUSSAYE, J. *Le triangle pédagogique, théorie et pratiques de l'action éducative.* Berne: Peter Lang,1988.

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

MONTEIL, Jean-Marc. *Dynamique sociale et systèmes de formation.* Paris: Éditions universitaires, 1985.

NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação.* 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RESOLUÇÃO CEPE. n. 46/2005. Reformula o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia a partir do ano letivo de 2005. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005.

RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. *In:* RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

SKOVSMOSE, O. Guetorização e globalização: um desafio para a Educação Matemática. *Zetetiké,* Campinas, v. 13, n. 24, p. 113-142, jul./dez. 2005.

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pró-Reitoria de Graduação. *Catálogo dos cursos de graduação* 2006/ Universidade Estadual de Londrina. Pró-Reitoria de Graduação. Pró-Reitoria de Planejamento. – Londrina: COPS, 2007.

_____. *Catálogo de curso.* Disponível em: http://www.uel.br/prograd/catalogocursos/Catalogo_2005/pedagogia educaçãoinfantil.ppdf.cursos/catalago/Cursos/ped edu. Acesso em 16/10/2011.

_____. Resolução CEPE/CA n° 187/2006. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/pedagogia_2007.pdf. Acesso em: 16/10/2011.

_____. Resolução CEPE/CA Nº 109/2009. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2009/resolucao_109_09.pdf. PPP 2010 em 20/10/2011.

UM OLHAR SOBRE A HABILITAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL

Anilde Tombolato Tavares da Silva
Celiane Mara de Lala Burity

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar.
Sonia Kramer

Introdução

A discussão em torno da formação docente tem se intensificado na área de educação infantil, especialmente a partir da promulgação da Lei 9.394/96. Neste sentido, decidimos fazer uma incursão da história do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina e por meio dos caminhos percorridos pela educação infantil no curso pela via da análise dos currículos. Pretendemos, assim, que nossa análise contribua por meio da história do curso de Pedagogia da UEL, para uma reflexão sobre a formação do Pedagogo que vai atuar com as crianças pequenas e, desta forma, imprimir marcas da especificidade da Educação Infantil com apontamentos que tragam melhorias a este.

Nosso intuito, neste texto, é partir do entendimento da importância da construção de um currículo para a Instituição de formação de professores e situar a habilitação de Educação Infantil no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Para melhor compreender o processo de formação do professor desta área de atuação, buscamos conhecer o histórico do curso, analisando as disciplinas específicas para a Educação Infantil no currículo do curso de Pedagogia que compreende o período de 1992 a 2010. Usamos como base de pesquisa para esta discussão os Projetos Políticos Pedagógicos deste período para que pudéssemos desenhar um mapa da trajetória da habilitação de Educação Infantil no curso de Pedagogia da UEL.

Consideramos este um exercício de reflexão para os avanços e alguns retrocessos que a área de Educação Infantil perpassou no decorrer da história do curso de Pedagogia. Mais que isto, uma possibilidade de abrir caminhos para outras incursões teóricas que nos levem a pensar o currículo enquanto prática de significação e que nos leve a questionar a noção de conhecimento

que o vê como uma representação unívoca e inequívoca da realidade e fortaleça a contínua construção da história do curso de formação de Pedagogos na Universidade Estadual de Londrina.

O currículo e a formação de professores

Podemos pensar a princípio no currículo como um modo de descobrir as formas mais adequadas para se atingir o objetivo educacional que é o saber sistematizado, pois não se refere a qualquer saber, e sim porque o papel da escola é a educação do saber sistematizado, historicamente acumulado que contribui para o desenvolvimento humano, ou seja, "diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular". (SAVIANI, 2003, p. 21). Sendo assim, o currículo é o planejamento da organização escolar, da sistematização do processo educativo escolar. Segundo Saviani (2003, p. 21), "currículo é a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares", portanto para que o currículo atinja o seu fim, que é o saber escolar, faz-se necessário que contenha alguns componentes indispensáveis ao seu funcionamento como a Fundamentação teórica: precisamos fundamentar o currículo com base nos teóricos de diversas áreas do conhecimento, como a filosofia que nos ajuda a compreender que tipo de homem se quer formar, a sociologia que nos ajuda a compreender a sociedade em que este homem está inserido e a psicologia que nos traz a compreensão de como este homem se desenvolve e quais processos se adéquam melhor a sua aprendizagem; a Metodologia – esta nos auxilia, por meio da didática, a reconhecer como, ou qual o melhor método para ensinar; o Espaço – que nos direciona para o local em que acontecerá o processo de ensino e aprendizagem; o Tempo – que se refere à duração e temporalidade do processo; a Avaliação – mostra os resultados do processo, indicando as alterações necessárias para um melhor funcionamento deste; e os Objetivos – determinam quais conteúdos serão ensinados.

Na universidade tradicional a preocupação, segundo Lampert (2009, p. 146), era com a formação para o trabalho e os métodos de ensino considerados arcaicos para a atualidade, por isso, o autor defende a substituição deste por "um novo espírito epistemológico" assim a preocupação deve ser no sentido de que se proporcione ao discente a oportunidade de produzir conhecimento, o acesso a investigação científica e tecnológica além da formação humanística.

A formação de professores no Brasil, segundo Saviani (2005), surge pós-

independência com a necessidade da formação de professores para atuação no ensino primário por meio da lei das escolas de primeiras letras aprovada em 15 de outubro de 1827, que estabelecia que "a instrução seguisse o método do ensino mútuo (lancasteriano) e que os professores deveriam ser treinados nesse método nas capitais das respectivas províncias, as expensas dos próprios ordenados" (SAVIANI, 2005, p. 23).

Em 1834 é aprovado o Ato Adicional à Constituição Imperial de 1823, que responsabilizou as províncias pelo ensino elementar e a formação dos professores, porém, por pouco tempo, pois "seguindo a tendência que se desenvolvia em âmbito mundial, as províncias brasileiras também começaram a lançar mão do recurso às escolas normais para o preparo de seus professores", e em 1835 é instalada a primeira Escola normal do Brasil na Província do Rio de Janeiro (fechada em 1849) que segundo o autor se constituia de um diretor/professor, "com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da própria escola elementar, sem prever sequer os rudimentos relativos à formação didático-pedagógica". Uma nova Escola normal foi criada novamente em Niterói em 1859. Segundo Tanuri (2000), somente após 1870 as escolas normais se estabilizaram. A autora ressalta que as Escolas Normais somente

> lograram algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado, ou, como as definiu o presidente da Província do Paraná em 1876: "plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia (TANURI, 2000, p. 64).

Saviani (2005) destaca como "primeiro momento decisivo da formação docente no Brasil" a década de 1890 com a implantação de um novo regime político, a República, com a reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo.

> O ímpeto reformador que caracterizou o Estado de São Paulo na primeira década republicana arrefeceu-se nos anos seguintes, voltando a ser retomado, em outro contexto e sob novas condições, apenas na década de 1920. No entanto, a reforma ali implantada se tornou referência para outros Estados do país. Estes enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam "missões" de professores paulistas na condição de reformadores, como ocorreu com Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, além de outros, ao longo dos primeiros 30 anos do regime republicano (SAVIANI, 2005, p. 32).

O autor recorre a Lourenço Filho, que aponta que a primeira iniciativa

representativa no Brasil como formação de professores em nível superior/ universitário foi com a instalação da Escola de Professores, criada no Distrito Federal pelo Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932. O autor ressalta ainda que assinalou "uma experiência de preparação de mestres primários, em novas bases e mediante processos ainda não sistematicamente utilizados nas escolas brasileiras" (SAVIANI, 2005, p. 21), pois se observa que o modelo anterior tinha como característica o treinamento da prática desvalorizando os fundamentos teóricos. A partir deste momento, influenciada pelo movimento renovador, as reformas de 1932, no Distrito Federal, que foi chefiada por Anísio Teixeira, e a iniciativa de Fernando de Azevedo em 1933, em São Paulo, "terão como pedra de toque as escolas-laboratórios que permitissem basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas".

Os cursos de Pedagogia e de Licenciatura foram estabelecidos na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo em 1939, com bases da Escola de Educação do Distrito Federal e do Instituto de Educação de São Paulo. Segundo Saviani (2005, p. 145), "daí emergiu o paradigma que, adotado pelas demais instituições de ensino superior do país, equacionou a questão relativa à formação de professores para o ensino de nível secundário e para as próprias escolas normais", neste sentido, coube ao curso de Pedagogia a formação de professores para as Escolas Normais e aos Cursos de Licenciatura a formação de professores para as disciplinas específicas das escolas secundárias, ambos no esquema 3+1, ou seja, três anos para as disciplinas específicas e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146). Porém, o autor alerta para a questão do currículo que

> se a proposta que deu origem ao modelo centrava a formação dos novos professores nas escolas experimentais fornecendo, com isso, uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos, a generalização do modelo centrou a formação no aspecto profissional que seria garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem freqüentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratórios (SAVIANI, 2005, p. 146).

Com a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530, de 02/01/1946), o ensino normal tem uma nova estrutura seguindo os outros cursos secundários divididos em dois ciclos. Saviani (2009, p. 146-147) dispõe da seguinte maneira:

> O primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares.

Essa estrutura permanece nos cursos até o início da década de 1970. Com a lei n. 5.692/71 fica instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (a Escola Normal desaparece nessa nova perspectiva) que funcionava da seguinte maneira segundo o Parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, considerada pelo autor como "dispersa em meio a tantas outras"

> organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial (SAVIANI, 2009, p. 147)

A lei n. 5.692/71 previa a formação no curso de Pedagogia para habilitação específica em Magistério podendo formar especialistas em Educação (diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino) até 1980, pelo qual um movimento em prol da reformulação dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas "adotou o princípio da "docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação" (SAVIANI, 2009, p. 148) e nesse contexto o curso de Pedagogia recebe novas atribuições como a "formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental)" conforme dispõe Saviani (2009, p. 148).

Após a vigência da Lei 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), conforme o artigo 84, § 4º, determinou que a formação de professores para a Educação Infantil e as Séries Iniciais do

Ensino Fundamental deveria ser a nível superior em um prazo de dez anos, admitindo a formação mínima em nível médio, que segundo Cabral (2005, p. 103), dessa maneira

> A formação de professores, devido às políticas públicas atuais e ao não atendimento às recomendações da ANFOPE e de outras entidades representativas dos docentes, corre sérios riscos de se precarizar ainda mais, comprometendo a qualidade do trabalho de seus egressos e, conseqüentemente, a educação do país, como um todo.

Segundo Cabral (2005, p. 109-110), a formação de professores foi determinada em 1999 pelo Decreto 3276/99 de ato de "exclusividade" dos Institutos Superiores de Educação e Cursos Normais Superiores, porém, entidades como a ANFOPE (Associação Nacional para a Formação do Profissional de Educação); ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação); ANPAE (Associação Nacional de Políticas e Administração em Educação), que representam professores que se mobilizaram em prol da anulação deste e a "promulgação do Decreto 3554/2000, substituindo o "exclusivamente" pelo "preferencialmente". A autora ressalta que ainda assim foi considerada uma conquista parcial apesar das universidades darem continuidade a formação docente e que tais entidades reconhecem haver "deficiências na formação docente que vem sendo realizada no campo universitário", porém a universidade "busca garantir um nível de consistência teórico-empírica e a prática da pesquisa".

Na LDB 9394/96 esclarece em que cursos devem ser a formação

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

A legislação acompanha algumas reivindicações dos profissionais da educação e garante a formação do Professor da educação infantil em nível superior, o que sinaliza um pequeno avanço da valorização do profissional da educação que atua neste segmento e também que a própria história da educação infantil avança, mesmo que em processo lento, numa crescente valorização da infância dos pequenos e daqueles que têm a função de contribuir para sua formação. Vê-se esta valorização nos currículos dos cursos de Pedagogia, como

o da Universidade Estadual de Londrina que nos propomos analisar neste texto.

O currículo na Universidade Estadual de Londrina – curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia foi criado no Brasil em 1939, porém, em Londrina, segundo Abbud e Weber (2008), somente na década de 1960 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina (FFCLL) foi reconhecida pelo Decreto nº 49061 de 06/10/1960, com início das atividades juntamente com o "curso" de Didática (atuais Licenciaturas), que segundo as autoras:

> O curso de Pedagogia foi criado pelo governo do estado do Paraná em 28/05/1960, Decreto nº 29916. O curso tem início em 1961, autorizado pelo decreto 50628 de 19/05/61 [...] a criação deste curso ocorreu por solicitação dos professores da escola normal aqui existente, no Colégio Mãe de Deus e na Escola Normal de Londrina (ABBUD; WEBER, 2008, p. 3)

Segundo dados do Histórico da UEL, podemos perceber que o curso de Pedagogia até então era ofertado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina dez anos antes da criação do *campus* da UEL.

> A Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi criada pelo Decreto nº 18.110, de 28 DE JANEIRO DE 1970 com a junção de cinco Faculdades [...] Iniciou suas atividades com um total de 13 cursos de graduação: História, Geografia, Letras Anglo-Portuguesas e Letras Franco-Portuguesas, PEDAGOGIA, Ciências (1º Grau), Direito, Odontologia, Medicina, Farmácia e Bioquímica, Ciências Biomédicas, Ciências Econômicas e Administração (ABBUD; WEBER, 2008, p. 1)

O curso de Pedagogia passou por várias reformulações de 1962 até 2010 e, segundo as autoras Abbud e Weber (2008), de 1962 a 1973 o curso ofertava a licenciatura em Pedagogia, formação única, com curso seriado e duração de 4 anos; de 1973 a 1992 passa de seriado para crédito e oferta as habilitações e de 1992 a 2005 o curso volta a ser seriado, porém permanece com a oferta de habilitações que passam a ser acopladas. Em 2005, segundo Cardozo (2009, p. 42),

> [...] o curso de Pedagogia a partir da Resolução CEPE nº 46/2005 passa a ofertar somente duas habilitações distintas, Magistério das Matérias

Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Orientação e Supervisão Escolar; e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério para a Educação Infantil.

Em 2007, por meio da Resolução CEPE/CA n. 187/2006 que reformula o Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, neste currículo, segundo Cardozo (2009, p. 24), "são extintas as habilitações, unificando a formação do pedagogo, caracterizado como pedagogo generalista". A justificativa para esta reformulação é o atendimento às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e pelas críticas que os cursos vinham sofrendo acusados de promover a divisão técnica do trabalho pedagógico. Propõe-se então a formação do Pedagogo "Generalista" que com a extinção das habilitações "Garante-se, como referência formativa, três grandes áreas: Docência, assumida como base da proposta pedagógica; a Gestão Pedagógica e a Pesquisa. Este CURSO forma o Licenciado em PEDAGOGIA – PEDAGOGO com possibilidade de atuação na Docência e na Gestão Pedagógica" (UEL, 2007, p. 5).

Em 2010, novamente o curso passa por reformulação atendendo principalmente à Resolução CNE/CES nº 3, de 2 de julho de 2007, que dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e a Resolução CEPE nº 0178/2008 que dispõe sobre a carga horária mínima dos Cursos de Graduação da UEL conforme consta na RESOLUÇÃO CEPE/CA n° 0109/2009. O currículo de 2010 tem como objetivo geral, "Formar o Pedagogo numa perspectiva de totalidade do trabalho pedagógico para atuar em: Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil; Gestão Pedagógica na Educação formal e não formal e Magistério das Matérias Pedagógicas" (UEL, 2010, p. 7).

Ainda segundo consta no PPP 2010, o curso de Pedagogia da UEL tem como meta formar um profissional que seja "capaz de articular os objetivos educacionais, com base nos pressupostos sócio-históricos, políticos e culturais, às diferentes abordagens metodológicas priorizando a formação integral" (UEL, 2010, p. 6)

O curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Estadual de Londrina apresenta no seu currículo atual como meta a formação do profissional da Educação "que seja capaz de articular os objetivos educacionais, com base nos pressupostos sócio-históricos, políticos e culturais, às diferentes abordagens metodológicas priorizando a formação integral" e como expectativa a ser alcançada superar "a formação estritamente técnica, uma vez que o profissional

da educação é, por dever de oficio, uma pessoa" (UEL, PPP, 2010, item 3). O objetivo geral do curso consiste em "Formar o Pedagogo numa perspectiva de totalidade do trabalho pedagógico para atuar em: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio; Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil e Gestão Pedagógica" (UEL, PPP, 2007 e 2010, ítem 5).

E como um de seus objetivos específicos "Entender a formação docente como processo de profissionalização baseado em conhecimentos filosóficos e científicos" (UEL, PPP, 2007 e 2010, p. 5).

A Matriz Curricular do curso de Pedagogia da UEL toma como referência "três áreas da formação profissional do pedagogo, a saber, Docência, Gestão Pedagógica e Pesquisa" (UEL, PPP, 2007 e 2010, p. 5).

Conforme disposto no Projeto Político Pedagógico (LONDRINA, 2010), as dimensões necessárias para a formação de professores (dimensão do desenvolvimento pessoal e social, dimensão expressivo comunicativa, dimensão do domínio da especialidade, dimensão pedagógico-didática, dimensão histórico-cultural, dimensão institucional e administrativa; além da dimensão investigativa), apresentam-SE em cinco grandes eixos:

1) Educação e Sociedade
2) Conhecimento, Currículo e Gestão
3) Conhecimento sobre a Docência
4) Conhecimentos sobre a Pesquisa em Educação
5) Estágio Supervisionado

A proposta do currículo atual se apoia na pesquisa como elemento essencial em suas áreas de conhecimento e formação do pedagogo. A expectativa do curso é a superação da "formação estritamente técnica uma vez que o profissional da educação é, por dever de ofício, uma pessoa" (UEL, PPP, 2010). Conforme Lampert (2009, p. 146),

> Em relação ao currículo [...] a universidade tradicional tinha a preocupação basicamente com a formação de profissionais para o mercado de trabalho. Hoje a universidade deve se preocupar principalmente com a produção de conhecimentos e com a investigação científica e tecnológica, sem esquecer-se da formação humanística. Os métodos arcaicos de ensino devem ser substituídos por um novo espírito epistemológico, que considera a complexidade dos fenômenos como condição indispensável à compreensão da realidade, à construção e reconstrução do conhecimento.

O autor ainda afirma que

> a interdisciplinaridade é uma perspectiva para a superação do caos educacional, pois descortina o ensino memorístico, fragmentado, especializado, com visão restrita e limitada da realidade. Possibilita um novo olhar para o entendimento e a compreensão da realidade circundante no que concerne à política, à economia, à educação, à cultura, ao relacionamento homem/homem, à relação do homem com o ambiente (LAMPERT, 2005, *apud* LAMPERT, 2009, p. 147).

Partindo destes pressupostos, é importante ressaltar que o curso de Pedagogia da UEL tem seu Projeto Político Pedagógico pautado nas diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica.

A educação infantil no currículo do curso de pedagogia da UEL

Para análise a qual nos interessa sobre a proposta de formação docente para a educação infantil, presente no curso de Pedagogia da UEL, consideramos as reformulações curriculares realizadas desde a implantação da formação docente para a Educação Infantil que se deu a partir de 1992 e fazia-se o uso da terminologia "Educação Pré-escolar", porém, neste texto faremos o uso da terminologia "Educação Infantil" em todos os currículos analisados.

Conforme Cardozo (2009), de 1992 a 2005 a oferta de formação do curso passa a ser de "Magistério das Matérias Pedagógicas e uma habilitação a critério do estudante" que são as seguintes: "Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Educação Pré-Escolar e Séries Iniciais" (ABBUD; WEBER, 2008, p. 4).

"No referido período, o currículo do curso apresenta duas configurações, uma de 1992 a 1997 e outra de 1998 a 2004, sendo que a partir de 1998 unem-se as habilitações de Educação Pré-Escolar e Séries Inicias (CARDOZO, 2009, p.19).

A formação docente para Educação Infantil surge no formato Habilitação para Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e Magistério para a **Pré-escola** que contemplou de **1992 a 1997.**

Analisando as disciplinas da Habilitação para Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e Magistério para a **Pré-escola** ofertadas neste período, identificamos que entre as 33 (trinta e três) disciplinas ofertadas apenas 7 (sete) disciplinas são específicas para Docência em Pré-escola: **Fundamentos da educação pré-escolar; Psicologia da educação pré-escola;**

Metodologia do ensino da pré-escola; Arte e educação infantil; Educação física pré-escolar; Literatura infantil e Prática de ensino na pré-escola: estágio supervisionado.

Segundo Cardozo, (2009, p. 36), pode-se concluir que a docência está caracterizada como prioridade nas habilitações "como categoria e eixo de formação priorizado, sendo que a formação comum de todos os graduandos é justamente o magistério no 2° grau e, portanto, a docência". Compreende-se, porém que o objetivo maior não era formar professores para Pré-escola, aqui entendido como Educação Infantil, e sim para o magistério de 2° grau, pois a necessidade do momento era ainda segundo a autora a "expansão do ensino, sendo conseqüência da expansão da formação de professores para este ensino, que raramente se daria no Ensino Superior" (CARDOZO, 2009, p. 36)

No período de 1998 a 2004, passa-se a usar a terminologia "Educação Infantil", e se dava no formato Habilitação para Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ofertando neste período um total de 20 disciplinas entre as 34 do currículo na Habilitação para Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, porém as específicas de Educação Infantil somam um total de 08 disciplinas: **Prática do ensino da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental I: Est. sup.; Metodologia do ensino da educação infantil; Fundamentos da educação infantil; Arte e Educação na educação infantil e Séries iniciais do ensino fundamental; Educação física para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; Literatura infantil e Prática do ensino da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental II: Est. sup.**

As discussões para a proposta de Reformulação em 1997 nortearam a reformulação do currículo de 2002 que na busca de superação da fragmentação propôs que as duas habilitações, de Pré-escola e das Séries Iniciais que eram ofertadas separadamente, fossem reunidas numa única habilitação por considerar que tinham mais pontos convergentes do que divergentes, evitando, assim, o inchamento curricular e mantendo o equilíbrio entre as diferentes áreas contempladas. Até 2004, o curso de Pedagogia ofertava, então, três habilitações distintas: 1- Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; 2- Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Orientação Educacional e 3- Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Supervisão Escolar para o exercício nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio. Tínhamos, então, duas áreas que atendiam a uma única habilitação.

Até a segunda série os alunos frequentavam o tronco comum, e faziam sua opção pela habilitação no final desta série, na 3ª série eles se deparavam com as disciplinas e estágio voltadas para a habilitação. Apenas 2 disciplinas eram específicas para a Educação Infantil na 3ª série: Fundamentos da Educação Infantil e Metodologia para a Educação Infantil. As outras disciplinas, na 4ª série, eram divididas com as Séries Iniciais como a prática de Ensino, metodologia da Educação Infantil e Séries Iniciais; Literatura Infantil; Tecnologia Educacional e Arte e educação na, Educação Infantil e Séries Iniciais.

Na junção das duas habilitações, percebe-se que não há uma ênfase nos conhecimentos específicos ligados à docência e à sala de aula propriamente dita. As discussões que permearam a reformulação de 2005 propõem a formação do Pedagogo com visão de totalidade do trabalho docente e o docente para atuar em: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio; Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental como tronco comum e obrigatório a todos os alunos, acrescido à escolha de uma das habilitações oferecidas: Magistério para a Educação Infantil e Orientação Educacional/ Supervisão Escolar. A Educação Infantil volta a ter um espaço específico como habilitação.

Muitos foram os argumentos que justificaram, pois, a partir dos anos 1980, os cursos de Pedagogia vinham sofrendo diversas reformulações que incluíam as habilitações de formação de professores, primeiramente para as series iniciais e, posteriormente, para a educação infantil. A definição da forma e espaço de formação profissional dos professores implicaria expressar uma opção política e um projeto educacional de Estado. Inúmeros foram os embates a partir da promulgação da LDB/96 no que diz respeito à formação de professores e ao curso de Pedagogia. Partindo destas discussões, a opção feita neste currículo definiu a docência como a base da formação do pedagogo como um indicativo do projeto e a concepção de educação que se estava adotando.

Conforme consta no próprio projeto de reformulação, se entendemos o conhecimento pedagógico como aquele que tem por objeto a explicitação das intencionalidades de um projeto educativo, situado num tempo e num espaço, carregado de historicidade, definido pelas interações dos protagonistas da ação educativa, bem como a organização dos meios para concretizá-las, nas suas diferentes instâncias e áreas de atuação, implica dizer que o domínio do conhecimento pedagógico é o objeto dos cursos de formação profissional de professores.

O pano de fundo das discussões sobre esta reformulação se deu na direção da compreensão do trabalho do professor, no seu caráter de trabalho

não material, no qual o produto e o processo se confundem, em que não existe um bem material resultante da sua ação, e sim processos sociais e culturais em constante construção. O processo de formação é contínuo e o professor é o ator principal do processo de sua formação. Por esta razão, a formação do professor, na sua dimensão processual, revestiu-se da maior importância. A organização, o desenvolvimento dos cursos de formação e que definiram o perfil do profissional que se pretendia formar no curso de pedagogia da UEL.

Não podemos deixar de explicitar que, neste período, havia alguns embates a partir da promulgação da LDB/96 no que diz respeito à formação de professores e ao curso de Pedagogia e a inexistência das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Havia um sentimento de que o mundo oficial, sistematicamente, desconsiderava a experiência concreta de formação de professores no curso de Pedagogia das Universidades e Faculdades e tendia a restringir esta formação aos cursos Normais Superiores e, em alguns casos, ao Ensino Médio.

O entendimento geral era de que se tratando de formação de professores, a Universidade deveria constituir-se no *locus* privilegiado. O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia é que deveria formar os futuros profissionais do Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, do Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, do Magistério para a Educação Infantil, além dos profissionais para atuarem como Supervisores Escolares e Orientadores Educacionais, contrapondo-se a uma formação que enfatizasse os aspectos apenas técnico-profissionalizantes, as formas aligeiradas que reduzem o pedagogo ao mero executor de tarefas e o afastam de uma reflexão mais aprofundada acerca dos processos educativos. Reforçando as palavras de Brzezinski (1996, p. 11) de que "existe no âmbito educacional uma falsa crença de que na prática a teoria é outra e de que a teoria guarda distância da prática."

Apesar da LDB/96 estabelecer a distinção entre as funções do profissional Docente, do Não Docente, deixa claro que todos os profissionais da educação devem possuir a docência como base de formação.

Dada a ausência de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, as opções realizadas neste projeto pautaram-se tanto pela produção teórica da área, quanto pelas formulações que se fizeram acerca do perfil profissional dos pedagogos, nos editais de concursos públicos, em especial os do Estado do Paraná.

Com este entendimento, definiu-se pela Docência como base formativa do futuro Pedagogo. Assim, as Habilitações de "Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio" e "Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental" comporiam a base comum do Curso, sendo obrigatórias a todos

os estudantes. Estes teriam a oportunidade de realizar uma opção por outra habilitação, ao final da terceira série: "Magistério para a Educação Infantil" ou "Orientação Educacional e Supervisão Escolar", agora unidas numa única habilitação.

Considerou-se a definição das dimensões necessárias para a formação de professores: a dimensão do desenvolvimento pessoal e social, dimensão expressivo-comunicativa, dimensão do domínio da especialidade, dimensão pedagógico-didática, dimensão histórico-cultural, dimensão institucional e administrativa; além da dimensão investigativa.

Tais dimensões foram contempladas neste projeto em três grandes eixos: *Educação e Sociedade, Conhecimento e Currículo, Trabalho Pedagógico e Cultura Escolar*. A pesquisa, enquanto base articuladora das diferentes áreas do conhecimento, foi um dos elementos essenciais nesta proposta de formação. As diferentes disciplinas e atividades propostas tiveram entre seus objetivos a formação do profissional em todas as dimensões citadas. A expectativa foi de tentativa de superar a formação estritamente técnica, considerando a Educação, o processo e o mecanismo da autoconstrução da humanidade da pessoa e, portanto, o professor, antes de qualquer coisa, seria visto como pessoa.

Passos significativos foram dados nesta reformulação curricular, acompanhando o avanço das discussões feitas nas últimas décadas, para a garantia da consolidação do atendimento educacional à faixa etária anterior aos 7 anos. Pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referência aos direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles inscritos no âmbito do Direito da Família, definindo claramente o direito da criança de 0 a 6 anos como dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola, (art. 208, inciso V) e na LDB que inclui a Educação Infantil na Educação Básica (título V. cap.II. seção II, art. 29), sendo considerada como a primeira etapa da Educação tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos. Exigindo, assim, a formação mínima dos professores para a Educação Infantil em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidade ou correlato.

Isto por si só já representa um passo extremamente significativo em direção a uma realidade mais favorável à infância brasileira na superação das concepções de assistencialismo e de amparo à criança que ainda teimam, por vezes, em permear a Educação Infantil. A garantia agora deve ser não só de amparo, mas principalmente o da educação das crianças pequenas.

Neste currículo, a base do curso de Pedagogia continua sendo a docência e neste sentido o curso de pedagogia prioritariamente forma professores,

mas ainda não demonstra dar importância para a Educação Infantil, pois a reformulação teve como objetivo apenas juntar as habilitações como nos coloca Cardozo (2009, p. 41):

> a principal mudança realizada na passagem do currículo de 1992 a 1997 para o currículo de 1998 a 2004 foi a junção das duas habilitações que anteriormente eram denominadas: Magistério para Pré- Escola e Magistério para as Séries Iniciais do 1° Grau, que tornaram-se a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Básico.

Um avanço começa a ser observado a partir desta reformulação que, ao juntar as habilitações, promove a necessidade das demais habilitações inserirem algumas disciplinas na sua grade como podemos comparar pelo quadro das disciplinas da DOCÊNCIA entre as quatro habilitações ofertadas neste período que são as disciplinas: **Prática do ensino da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental I: Estágio supervisionado e Metodologia do ensino da educação infantil** se repetem nas habilitações.

A organização Curricular de 2005 apresenta avanços significativos em relação à ênfase aos conhecimentos específicos de Educação Infantil, mas não revelam um sentimento de satisfação plena em relação a ela. Como nos diz Angotti (2007, p. 53-54), "muito foi conseguido, isto é inegável, porém nos falta assumir em teoria e na prática a construção de concepções claras, de um ideário que expresse a essência pedagógica, formativa, singular para o momento de vida no qual se encontra as crianças de faixa etária anterior aos 7 anos" . Neste currículo, as disciplinas são um total de 36 (trinta e seis) na HABILITAÇÃO para Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério para a Educação Infantil, e destas apenas 6 (seis) das disciplinas de Docência são específicas para Educação Infantil totalizando 776 horas (476 horas de disciplinas teóricas e 300 horas de disciplina prática (Estágio)). Nisto reside, talvez, um dos retrocessos deste currículo, ao deixar os conteúdos específicos confinados no final do curso, na 4ª série, como

- Práticas Educativas com bebês – 68 h;
- Didática da Educação Infantil – 136h;
- Ludicidade e Pedagogia – 68h;
- Educação Infantil – 136h;
- Infância, Cultura e Educação – 68h;
- Estágio Supervisionado em Educação Infantil – 204 h.

As mudanças deste currículo nos mostram que as alterações feitas exigiram e ainda exigem dos docentes do curso envolvidos na formação do pedagogo uma nova perspectiva de entendimento da formação numa perspectiva, agora, interdisciplinar entre a pesquisa e a ação docente, mas exigem ainda mais empenho e respeito no que se refere à formação do professor que atua com a Educação Infantil. Se antes a crítica apontava o excesso da técnica na formação do professor de Educação Infantil, agora, nota-se uma ênfase teórica nos fundamentos da formação de professores em detrimento das metodologias necessárias para um confronto dialógico entre esta teoria e a prática.

As ementas das disciplinas mostram claramente uma preocupação com a formação de professores de Educação Infantil, dando-lhes elementos específicos para a educação de crianças pequenas. A Educação Infantil se fortalece na legislação e na superação de suas antigas características assistenciais e se impõe como parte educativa da criança em todas as suas dimensões

Em 2007, as habilitações foram extintas, caracterizando a formação do pedagogo como generalista por ser unificada. O projeto político pedagógico toma como referência três áreas da formação profissional do pedagogo, a Docência, a Gestão Pedagógica e a Pesquisa, e quanto à docência, segundo o PPP 2007, esta

> [...] é tomada como base da formação do pedagogo sendo um indicativo do projeto e da concepção de educação que estamos adotando. No processo de explicitação da complexidade da tarefa educativa, se destaca o papel da educação institucionalizada, espaço de atuação profissional, para o que se exige uma formação específica, objeto das nossas atenções (UEL, 2007, p. 3).

Este currículo também defende uma formação "profissional cuja base de atuação é a docência, pautada pela unidade teoria-prática, tendo a totalidade e a interdisciplinaridade como categorias privilegiadas" (UEL, 2007, p. 5). É possível que o eixo Conhecimento sobre a Docência traga 21 disciplinas das 50 oferecidas em todo o currículo e que das 21 disciplinas do mesmo eixo 04 são específicas do Magistério para a Educação Infantil mais 01 Estágio Supervisionado (disciplina de 136h). As 04 disciplinas são: **Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil; Trabalho Pedagógico na Educação Infantil; Prática Educativa com crianças de 0 a 3 anos; Saberes e Fazeres da Educação Infantil e Estágio Sup. Educação Infantil.** Desta forma, com a Resolução CEPE Nº 0215/2009, o currículo de 2007 foi reformulado para entrar em vigor no ano de 2010. Uma reformulação que não

trouxe mudanças significativas quanto a Carga Horária total do curso, mas nas adequações feitas a fim de dar um caráter mais específico ao trabalho docente com a Educação infantil

Em 2010 o curso se vê diante da necessidade de nova reformulação, desta vez para, atender principalmente à necessidade de adequação na carga horária aula, no que diz respeito ao conceito e o mínimo necessário de hora-aula. Analisando o currículo de 2010 em relação ao currículo 2007 que oferta 50 disciplinas, o de 2010 oferta um total de 46. No eixo Conhecimento sobre Docência, o currículo 2010 soma 16 disciplinas sendo que 04 são específicas em Educação Infantil além do estágio supervisionado de 136h, enquanto que o anterior oferta 21 disciplinas no mesmo eixo e 05 são específicas (01 optativa) do Magistério para a Educação Infantil mais 01 Estágio Supervisionado (disciplina de 136h). As disciplinas específicas do currículo de 2010 para docência em Educação Infantil são: **Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil; Educação Infantil; Prática Educativa com crianças de 0 a 3 anos; Saberes e Fazeres da Educação Infantil e Estágio Sup. Educação Infantil.**

O período de 2007 e 2010 corresponde à formação chamada de "generalista" que segundo PPP dos respectivos períodos, concordam no que diz respeito à abrangência da formação do Pedagogo:

> O Curso de Pedagogia deve abranger a formação do Pedagogo num sentido amplo que contemple a educação formal, prioritariamente, e a educação não-formal. A primeira, entendida nas práticas educativas desenvolvidas no sistema de ensino em que a instituição escolar configura-se como principal espaço de atuação do pedagogo e, a segunda que apresenta como espaço de atuação as várias outras instituições, associações, organizações e grupos dos diferentes segmentos da sociedade (UEL, 2007, p. 5; 2010, p. 8).

Ou seja, a formação generalista dá ao aluno a possibilidade de conhecer, compreender e ampliar seus conhecimentos quando tem o acesso a todo o trabalho pedagógico realizado tanto na educação formal quanto na educação não formal disposto no PPP 2010. O curso de Pedagogia busca, desta forma, fornecer, mesmo que de forma mais abrangente, os conteúdos e práticas vinculados a atividades docentes entendidas como ação educativa e processo pedagógico dentro e fora do espaço escolar.

Considerações

As reestruturações pelo qual passou o curso de Pedagogia da universidade Estadual de Londrina dentro do período de 1992 a 2010 foi um processo histórico de discussões, experiências e necessidades de adequações às políticas públicas que se impunham ao processo de formação dos professores do ensino básico no Brasil. Todas as tentativas se mostraram como uma forma que sinaliza sempre a necessidade de superar parte da fragmentação existente na formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino básico, mesmo que de forma lenta e gradual, tentando atender as demandas existentes.

Não se pode negar o reconhecimento, mesmo que ainda tímido, da educação infantil neste processo de reformulações curriculares, mas ainda permanece a concepção simplista de que o professor de Educação Infantil não precisa necessariamente de conhecimentos específicos, nem os conhecimentos sobre a sua atuação em sala de aula, mas que os conhecimentos gerais da formação do pedagogo dão amparo necessário para a construção deles na prática profissional.

Há ainda, se nos pautarmos pelo atual currículo, outros retrocessos, quando observamos a supressão de algumas disciplinas que entendemos imprescindíveis para uma formação integral, que permita uma visão crítica de mundo e uma real experiência de infância. Exemplo disso foi a retirada das disciplinas de Artes, Música, Literatura Infantil e Educação Física, e, talvez, por entender que a disciplina Didática da Educação Infantil pudesse dar conta disto. Foi um equívoco, já que esta disciplina não dá conta nem de trabalhar com as questões específicas das metodologias com as crianças pequenas, muito menos com a interculturalidade e o multiculturalismo na escola. Esta defasagem já repercute, na opinião dos alunos e professores da área de forma substancial.

Na área de Formação de Professores em Educação Infantil, existe uma configuração clara de pesquisas e atuações específicas da educação das crianças pequenas. Os projetos e linhas de pesquisas confirmam isto quando nos mostram que transitam na interdisciplinaridade e na especificidade de cada área de conhecimento, e que nos indicam a necessidade de uma formação inicial e continuada mais abrangente e unificadora e, portanto, "é preciso que se amplie a reflexão a respeito das competências fundamentais ao exercício da docência" (WAJSKOP, 2003, p. 17).

Refeências

ANGOTTI, Maristela. *Semeando o Trabalho Docente. In:* OLIVEIRA, Zilma de M. R. (org.) Educação Infantil: Muitos Olhares. SP.: Cortez, 2007.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e formação de Professores.* Campinas/SP. Papirus, 1996.

ABBUD, M. L. M. *História da história da educação em Londrina* – UEL – 1960 a 1990. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/ individuaiscoautorais/ eixo02/MariaLuizaMacedoAbbud-Texto.pdf.> Acesso em 01 jan. 2011

_____; WEBER, Marta R.G. F. História Do Curso De Pedagogia Uel 1960 A 2005. *In: V Congresso Brasileiro de História da Educação*: O ensino e a pesquisa em História da Educação, 2008, Aracaju - SE: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008. p. 01-14.

BRASIL – MEC/CFE. Parecer nº 349/72. Documento n. 137, abril de 1972, p. 155-173, 1972.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: *<www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituiçao.htm>. Acesso em 29 set. 2011*

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*, v. II. Brasília: MEC,1998. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/ancb/documentos/Educacao/Caderno_ de_sugestoes_MPP_%28educacao_infantil%29/Anexos/Ministerio_da_Educacao/ Subs%C3%ADdios_funcionamento_institui%C3%A7%C3%B5es_ed_inf-vol_ II.pdf#page=11>. Acesso em: 20 mai. 2011

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEF. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2010

_____. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, vol. II – Brasília. DF, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2011

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2011

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. *Formação de professores para a educação infantil: um estudo realizado em um Curso Normal Superior*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da PUC – Minas Gerais, BH, 2005.

CARDOZO, Mariana M. *História do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina:*1990 A 2005. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

KRAMER, Sônia; HORTA, José Silvério Baia. A Idéia de Infância na Pedagogia

Contemporânea. *In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.* Brasília: MEC, 1982.

LAMPERT, Ernâni. *A Universidade e o Currículo:* possibilidades de redimensionar o fazer - pedagógico, Linhas, Florianópolis, v. 10, n. 02, p. 144 – 155, jul. / dez. 2009. Disponível em: < <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1423/1472 >. Acesso em 26 jul. 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico – critica.* Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores:* aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. v.14, n.40, jan-abr.,p. 143-155. Campinas: Autores Associados, 2009. Disponível em <www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. *Acesso em 25 ago. 2011*

SAVIANI, Dermeval. *História da fomação docente no Brasil:* três momentos decisivos. Revista do Centro de Educação. Edição: 2005 – v. 30. n. 02. Disponível em < http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>. Acesso em 24 ago. 2011.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: < http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf>. Acesso em 24 ago. 2011

UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Departamento de Educação, curso de Pedagogia. *História do Curso de Pedagogia da UEL.* Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/historia-do-curso.php>. Acesso em: 28. Set. 2010

_____. Departamento de Educação, Curso de Pedagogia. *Projeto Político Pedagógico,* Habilitação: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2° Grau e Magistério para a Pré-Escola. Currículo Seriado. 1991a.

_____. Departamento de Educação, Curso de Pedagogia. *Projeto de Atualização Curricular do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.* 1997a.

_____. Departamento de Educação, Curso de Pedagogia. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.* 2004.

_____. Departamento de Educação, Curso de Pedagogia. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.* 2007.

_____. Departamento de Educação, Curso de Pedagogia. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.* 2010.

_____. Resolução CEPE/CA n° 0109/2009. 2009.

WAJSKOP, Gisela. Desafios da formação profissional do docente de Infantil. *Revista PÁTIO-* Educação Infantil. Ano I, nº2, ago/nov., 2003. p.16-17.

PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL

Lucinea Aparecida de Rezende
Sandra Aparecida Pires Franco

Caminhos que não são
frequentemente mais que um lapso
entre o puro espaço
e a estação.
(R. M. RILKE, 1993, p. 183)[1]

O fazer docente está permeado por múltiplos conhecimentos, vistos no contexto social em que se dá e sob as influências de políticas públicas que o norteiam. Esses conhecimentos dizem respeito ao conteúdo específico com o qual o docente trabalha e às relações que ele comporta; às metodologias e procedimentos de ensino; aos alunos; ao ato de aprender. Além disso, repercutem nesse fazer a "biografia pessoal e profissional do professor" (GARCIA, 1998, p. 4). As práticas de ensino, portanto, passam pelas experiências por ele vividas em um programa de formação inicial, mas sofrem influências advindas também da vivência dele enquanto aluno, enquanto sujeito que sofre e desencadeia ações sociais e, dentre elas, as profissionais.

No que diz respeito à formação profissional, Carlos Marcelo Garcia (1998, p. 21), já mencionado, cita Korthagen (1988)[2] ao discutir estilos de aprendizagem das pessoas adultas, e ao fazê-lo anuncia que os professores apresentam dois tipos de orientações de aprendizagem: orientação interna, segundo a qual preferem "aprender por si mesmos, sem diretrizes externas" e orientação externa: aqueles que preferem "aprender mediante diretrizes externas - um supervisor, um livro, um assessor, etc.". Juntando-se a esses estilos de aprendizagem, o autor cita Huber e Roth (1990),[3] que tratam de

[1] Releitura que fizemos do poema de Rilker, apropriando-nos da ideia poética de percurso e chegada.

[2] Korthagen, F. The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. In: J. Calderhead (Org.). *Teacher Professional Learning*, Londres, Falmer Press, 1988, pp. 35-50; n. 110.

[3] Huber, G. e Roth, J. Teachers' Classroom Activities and Certainty/Uncertainty Orientation. In C. Day et al. (Org.), *Insight into Teachers' Thinking and Action*, Londres, Falmer Press, 1990, pp. 119-132.

"professores orientados para a incerteza", por "situações de resultado incerto, bem como a tendência a levar em conta os pontos de vista dos outros. Em situações de aprendizagem, esses sujeitos preferem situações cooperativas que lhes permitam elaborar diferentes pontos de vista e inclusive integrá-los". E por fim, professores orientados para a certeza, em busca de "clareza e segurança, tendendo a seguir a opinião da maioria. Em situações de aprendizagem preferem situações individuais ou competitivas, em que possam manter suas próprias idéias" (GARCIA, 1998, p. 21).

Como mais um elemento desse conjunto de situações, encontramos estudo acerca da formação de professores, realizado por Marli André (2010, p. 6),

> [...] a constatação de que, nos anos mais recentes, os pesquisadores buscam vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, o que constitui um avanço em relação ao que era feito na década anterior, pois mostra uma concepção da formação docente como um *continuum*, ou um processo de desenvolvimento profissional, o que condiz com a literatura recente da área.

A partir dessas ideias, queremos considerar dados referentes ao que tem sido elencado nos currículos do curso de Pedagogia em uma universidade situada ao norte do Estado do Paraná, como disciplinas voltadas à formação de futuros professores que irão ensinar, dentre outros saberes, leitura e escrita. A análise volta-se ao delineamento deste ensino ao longo do curso e ao fazer docente, com destaque para a leitura, visto que a visualizamos como matéria-prima nos cursos de formação de professores, com dupla significância: de um lado, formar o graduando leitor (REZENDE, 2002), visto que, como é frequente verificarmos em aulas e orientações, ele ainda não o é; e, de outro, formar o graduando como aquele que irá formar leitores na educação básica.

Ainda que consideremos os múltiplos saberes que permeiam o fazer docente; que os estilos de aprendizagem das pessoas adultas e, portanto, dos professores, sofrem diferentes orientações; que já foi constatado o avanço em relação a pesquisas anteriores no que diz respeito ao vínculo das experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, "tem sido várias vezes referido o 'caráter de relativa fluidez da área da língua materna no quadro curricular'" (CASTRO, 1995, *apud* PEREIRA, 2000, p. 43).[4]

---

[4] CASTRO, R.V. de. *Para a análise do discurso pedagógico* — constituição e transmissão da gramática escolar. Braga: Universidade do Minho, 1995, p. 85.

No caso brasileiro — a menção anterior diz respeito ao contexto português —, a pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil",[5] coordenada por Galeno Amorim (2009), apontou que de 3 a cada 4 brasileiros não frequentam bibliotecas, e a maioria dos leitores que vão até ela são crianças e adolescentes na fase escolar; dentre esses, 46% não possuem esse hábito. Mais ainda: apontou também que o brasileiro lê, em média, 4,7 livros por ano. Em algumas regiões o número é maior, como é o caso do Sul, visto que lá são lidos 5,5 livros por habitante ao ano. No Sudeste, o número foi de 4,9; no Centro-Oeste, 4,5; no Nordeste, 4,2 e no Norte, 3,9. A pesquisa confirmou também que as mulheres leem mais que os homens: 5,3 contra 4,1 livros por ano.

Somados à pesquisa coordenada por Amorim, juntam-se outros dados como os apresentados por avaliações como SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica); da Prova e Provinha Brasil; do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e do PISA (Programa Internacional de *Avaliação* de Alunos), por exemplo, com exames e índices nacionais e internacionais para a Educação.

Neste quadro ora delineado, consideramos ser oportuno verificar como tem sido posto o ensino de leitura no curso de Pedagogia da UEL. Dizemos "de leitura", visto que os registros encontrados são voltados predominantemente à leitura. Portanto, ainda que o propósito inicial tenha sido "Língua Portuguesa", os dados são, majoritariamente, de leitura. Deixamos o título como inicialmente fora proposto por nós por considerarmos que este é um dado relevante: no Ensino de Língua Portuguesa, objeto de estudo e de futuro uso profissional de professores, a escrita é muito pouco mencionada e a temática leitura passa por diferentes interpretações ao longo dos 50 anos do curso.

Curso de Pedagogia da UEL: dados históricos

Para realizar esta pesquisa, fizemos uma coleta de dados na PROGRAD –Pró-reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Londrina e buscamos informações acerca do início do curso de Pedagogia na antiga Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina (Reconhecida pelo Decreto nº 49061, de 6 de outubro de 1960). Encontramos, também,

5 "O estudo foi aplicado em 5.012 pessoas em 311 municípios de todo o país de 29 de novembro de 2007 a 14 de dezembro do mesmo ano, o que representou mais de 172 milhões de pessoas, ou seja, 92% da população. O método adotado para definir o leitor ou não-leitor foi a declaração do entrevistado de ter lido ao menos um livro nos últimos três meses. A pesquisa constatou que 95 milhões de pessoas, ou seja, 55% da população são leitores, enquanto 77 milhões, 45% dos entrevistados, foram classificados como não leitores. Fonte: *Retratos da Leitura do Brasil.* <http://www.cultura.gov.br/site/2008/05/28/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil/>. Acesso: 02-01-2010.

com um professor do curso, membro do Laboratório de Pesquisa e Ensino de História da Educação, um CD[6] com parte dos dados curriculares. Os dados constantes nesse CD, acervo do Laboratório de Pesquisa e Ensino de História da Educação, foram obtidos pela PROGRAD, que os digitalizou quando foram encaminhados ao "arquivo morto". Fomos em busca dos Processos de Reconhecimento e Renovação do Reconhecimento, bem como de reformulação do curso de Pedagogia; das Propostas Curriculares; dos Projetos Políticos Pedagógicos do curso de Pedagogia (PPP),[7] Propostas de Adequações Curriculares ou Reformulação Curricular (implantação de disciplinas optativas, que passam a ser consideradas regulares no curso, por ex.). Todos os processos foram lidos e extraídos deles somente o que se referia ao ensino de Língua Portuguesa.

No relatório do primeiro período de 1962 consta que havia o Programa para o **curso de Didática** – com a Cadeira de Didática Especial de Letras Neolatinas e a Cadeira de Didática Especial de Português. Esta última tinha por objetivos e finalidades:

1. distinção entre objetivos e finalidades;
2. finalidades do ensino de Português;
3. objetivos de ensino de Português:
   a) objetivos práticos ou automatismos;
   b) objetivos artísticos;
   c) objetivos culturais;
   d) objetivos cívicos e morais.
4. importância do Português na formação do pensamento reflexivo;
5. o Ensino de Português e as relações entre a Escola e a Vida;
6. reconceitos acerca do Ensino de Português na Escola Secundária (Relatório de 1962).

O Ensino da Leitura determinava que se devesse ressaltar: a importância e os objetivos da Leitura na Escola Secundária; a Leitura e a formação do pensamento criador; os tipos e formas de Leitura; a Leitura intensiva, extensiva e a suplementar; a Leitura silenciosa e a Leitura expressiva; os passos e fases de

[6] CD – Os dados constantes nesse CD, acervo do LEPHE – Laboratório de Pesquisa e Ensino de História da Educação – foram obtidos pela PROGRAD, que os digitalizou quando foram encaminhados ao "arquivo morto". É conhecido como arquivo J (Josefa Juvina Silva Galdo – Diretora da Divisão de arquivo da parte acadêmica).

[7] Com relação ao PPP, o processo 4706/2009, informa que: "No ano de 1991 são elaborados os primeiros Projetos Políticos Pedagógicos do Curso". A Divisão de Colegiados da UEL informou-nos que de 2005 em diante foram 4 (quatro).

uma aula de Leitura; o estudo dos textos, como explicar e comentar um texto; como ensinar o aluno a ler uma obra completa; atividades intra e extraescolares ligadas à Leitura.

Havia também o ensino da gramática, da literatura, da redação e a linguagem oral, as atividades extraclasses ligadas ao ensino de Português; o material didático e o Livro Didático, a motivação da aprendizagem de Português, a verificação da aprendizagem; o planejamento no ensino de Português. Os conteúdos elencados estão mencionados nos quadros a seguir:

Quadro 01: Programa de Didática Especial de Português – Ensino da Leitura. Relatório de 1962

ENSINO DA LEITURA	
1.	A importância e os objetivos da Leitura na Escola Secundária.
2.	A Leitura e a formação do pensamento criador.
3.	Tipos e formas de Leitura.
4.	A Leitura Intensiva. Extensiva e a Suplementar.
5.	A Leitura Silenciosa e a Leitura Expressiva.
6.	Passos e fases de uma Aula de Leitura.
7.	O estudo dos Textos. Como explicar e comentar um texto.
8.	Como ensinar o aluno a ler uma obra completa.
9.	Atividades intra e extraescolares ligadas à Leitura.

Quadro 02: Programa de Didática Especial de Português – Ensino de Gramática. Relatório de 1962

ENSINO DE GRAMÁTICA	
1.	Objetivos do Ensino de Gramática.
2.	O ensino gramatical assistemático.
3.	O ensino gramatical sistemático.
4.	Os comentários gramaticais de um texto.
5.	Como orientar a aprendizagem de uma regra gramatical.
6.	Como orientar o ensino de Gramática Histórica.

Quadro 03: Programa de Didática Especial de Português – Ensino de Literatura. Relatório de 1962

ENSINO DE LITERATURA	
1.	Objetivos do ensino da Literatura.
2.	O ensino da Literatura e a História Literária: preconceitos existentes.
3.	Como orientar o Ensino de Literatura no Ciclo Ginasial.
4.	A Literatura e o seu ensino sistemático no Ciclo Colegial

Quadro 04: Programa de Didática Especial de Português – Ensino de Redação. Relatório de 1962

ENSINO DE REDAÇÃO	
1.	Objetivos das atividades de Redação.
2.	Fases e etapas da redação no ciclo ginasial.
3.	Movimentação dos trabalhos de Redação.
4.	A Redação e o hábito de escrever (Os diários dos adolescentes).
5.	Como preparar a Redação com os alunos: a escolha e a seleção dos assuntos.
6.	A correção das redações: o trabalho do aluno e o do professor.
7.	O julgamento das Redações.

Quadro 05: Programa de Didática Especial de Português – Linguagem Oral. Relatório de 1962

LINGUAGEM ORAL	
1.	Objetivos dos exercícios de Linguagem Oral.
2.	O treino de linguagem oral assistemático.
3.	Os exercícios sistemáticos de linguagem oral: como orientá-los e julgá-los.

Quadro 06: Programa de Didática Especial de Português – As atividades extraclasses ligadas ao ensino de Português.
Relatório de 1962

AS ATIVIDADES EXTRACLASSES LIGADAS AO ENSINO DE PORTUGUÊS	
1.	Objetivos das atividades extraclasse.
2.	Tipos de atividades extraclasse.
3.	Os clubes estudantis ligados ao ensino de Português.
4.	Os exercícios e as tarefas: conceito e objetivos.

Quadro 07: Programa de Didática Especial de Português – O material didático e o livro didático. Relatório de 1962

O MATERIAL DIDÁTICO E O LIVRO DIDÁTICO	
1.	Conceito de material didático.
2.	O material didático utilizável nas aulas de Português.
3.	O livro didático: critérios para sua escolha.
4.	O uso das gramáticas e antologias.
5.	A leitura de revistas e jornais.

Quadro 08: Programa de Didática Especial de Português A Motivação da aprendizagem no Ensino de Português – Relatório de 1962

A MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE PORTUGUÊS	
1.	Conceito de Motivação no ensino de Português.
2.	A motivação das atividades curriculares e extracurriculares.

Quadro 09: Programa de Didática Especial de Português A verificação da aprendizagem- Relatório de 1962.

A VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
1.	Objetivos da verificação da aprendizagem no Ensino de Português.
2.	As verificações sistemáticas e as assistemáticas.
3.	As provas, os testes, as arguições[1] e as tarefas; orientação e julgamento.

Quadro 10: Programa de Didática Especial de Português O Planejamento de Ensino - Relatório de 1962

O PLANEJAMENTO DE ENSINO	
1.	Conceito de necessidade de planejamento no Ensino de Português.
2.	O Plano de curso e de Unidade de trabalho e o de aula.

É importante verificar que os conteúdos voltados ao ensino da Didática Especial de Português, nesse período, são mais abrangentes do que o são no momento em que o curso completa 50 anos.

Do Relatório do Segundo Período de 1962 consta:

> A Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina está funcionando com regularidade e vem obedecendo as disposições da Legislação do Ensino Superior.
> Ao concluir o ano letivo de 1962, foram diplomados, em sessão solene a 3ª turma de bacharéis e a primeira de Licenciados nos quatro cursos mantidos por esta Faculdade.
> **Neste ano de 1962, além do Curso de Didática, que funcionava pela primeira vez, funcionou ainda o Curso de Pedagogia** cujo processo acha-se em andamento no Ministério da Educação e Cultura (FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA... 1962, s/p, grifo nosso).

Esse Relatório, portanto, conforme pudemos ver na citação anterior, apresenta o curso de Pedagogia. Destacamos que, em 1965, a primeira turma foi diplomada, conforme informação encontrada no Relatório da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, confirmada pela Divisão de Diplomas.

De 1973 até 1975, os dados coletados estão no CD, já citado anteriormente. Nele vimos que a disciplina Metodologia do Ensino de 1º grau A, documento nº 417.13,[8] pertencia ao Departamento de Didática, do Centro de Educação, com uma carga horária de 85h. A ementa consistia em trabalhar a questão da fundamentação metodológica e a metodologia na área de comunicação e expressão. Observe-se, a propósito, o quadro a seguir:

[8] Nesse documento consta o número acrescentado manualmente. Neste artigo, quando nos referimos a documentos que não conseguimos ler os números que os identificam, transcrevemos as respectivas datas de emissão.

Quadro 11: Metodologia do Ensino de 1º Grau A

METODOLOGIA DO ENSINO DE 1º GRAU A	
6 UNIDADE – ENSINO FUNDAMENTAL	**LEITURA COMPLEMENTAR**
- Currículo - Divisão por áreas - Metodologia na área de comunicação e expressão - Objetivos - Disciplinas que compõem a área - Enfoque metodológico - Baterias - Redação criativa e imitativa - Reconstituição de textos - Exploração de textos	BACK, Euriko. Gramática da Língua Portuguesa MATOS, Geraldo. Nossa Língua. SOARES, Magda. Comunicação em Língua Portuguesa. BERLO, David. O Processo de Comunicação. PIGNATARI, Décio. Informação, Linguagem, Comunicação. MESERAMI, Samir Ayry. Redação escolar, Criatividade. REVISTA de Ensino – Anos 1971,1972,1973.

Analisando o documento nº 418.14,[9] pudemos notar que a disciplina anteriormente descrita no documento nº 417.13[10] teve alteração para Metodologia do Ensino de 1º Grau A-1, alterando sua carga horária para 50h (observe que era 85h) e ampliando a ementa, acrescentando: Metodologia na área de Iniciação em Ciências e Metodologia na área de Integração Social, à Fundamentação Metodológica e Metodologia na área de Comunicação e expressão da disciplina anterior. Observe-se o quadro seguinte:

Quadro 12: Metodologia do Ensino de 1º Grau A-1

METODOLOGIA DO ENSINO DE 1º GRAU A-1	
6 UNIDADE – ENSINO FUNDAMENTAL	**LEITURA COMPLEMENTAR**
- Metodologia na área de comunicação e expressão; - Objetivos da área; - Disciplinas que compõem a área; - Enfoque metodológico.	BACK, Euriko. Gramática da Língua Portuguesa MATOS, Geraldo. Nossa Língua. SOARES, Magda. Comunicação em Língua Portuguesa. BERLO, David. O Processo de Comunicação. PIGNATARI, Décio. Informação, Linguagem, Comunicação. MESERAMI, Samir Ayry. Redação escolar, Criatividade. REVISTA de Ensino – Anos 1972, 1973.

[9] Nesse documento consta o número acrescentado manualmente.
[10] Nesse documento consta o número acrescentado manualmente.

Notamos que houve alterações no conteúdo, retirada a parte de redação criativa e imitativa, reconstituição e exploração de textos e na parte de referências bibliográficas houve a retirada da Revista Escola,[11] de 1971.

Em 1973/74, houve a apresentação da disciplina de Prática de Ensino de Português do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, com 66 h, do Centro de Educação. A ementa consistia em trabalhar os objetivos, a motivação, os métodos e técnicas, as atividades curriculares e trabalhos práticos supervisionados. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 13: Organização da disciplina de Prática de Ensino de Português -1974

ANO CURRÍCULO	ANO ESCOLAR	NOME DA DISCIPLINA	CH	CÓDIGO	REQUISITO	EMENTA	NOME DO DEPARTA MENTO E/OU CENTRO
1974		Prática do Ensino de Português	66	1 DID 28, 29,43,44		Objetivos. Motivação. Métodos e Técnicas. Atividades co-curriculares (Prática de Ensino 1) Trabalhos práticos supervisionados (Prática de Ensino 2)	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

Os objetivos eram "dotar os licenciados de condições didáticas mínimas para exercerem o magistério em harmonia e com rendimento a fim de que possam aplicar a Lei de Ensino — 5.692" (5 de março de 1974).[12] Os objetivos específicos estavam assim delineados:

> - Ao ser concluído o curso, os alunos deverão estar aptos a utilizarem no desenvolvimento de suas aulas as técnicas que permitam maior rendimento das diversas atividades do Ensino de Português.
> - Treinar os estagiários em situação real do trabalho (estágio), de modo que possam aplicar na prática os diversos conhecimentos teóricos do ensino de Português (UEL, 1974).

[11] Textos extraídos da Revista Escola de 1971, 1972, 1973.

[12] Não é possível ler o número do documento, anotado à mão.

Destacamos o conteúdo trabalhado nessa disciplina:

Quadro 14: Conteúdos de Prática de Ensino de Português - 1974.

PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS	
UNIDADE	**MATÉRIA**
I	A nomenclatura Gramatical Brasileira e a elaboração.
II	Objetivos do ensino de Português.
III	Os textos de Sondagem e sua importância.
IV	Motivação da aprendizagem.
V	Planejamento: plano de curso, de unidade e de aula, com ênfase aos dois últimos.
VI	O ensino da leitura: intensiva, extensiva e complementar.
VII	O ensino da gramática: sistemático e assistemático.
VIII	O ensino de redação – Técnicas diversas – Criatividade.
IX	O ensino da linguagem oral – diversas técnicas.
X	O ensino da literatura: técnicas e atividades práticas.
XI	O material didático no ensino de Português: técnicas e confecção - os jogos didáticos.
XII	A verificação da aprendizagem: os testes objetivos, as arguições, as tarefas, os exercícios.
XIII	Atividades extraclasse e extracurriculares: relação e seu aproveitamento: o júri simulado, as maratonas, os concursos.

Em 1975, a disciplina Metodologia de 1º Grau I tinha como objetivo geral: "[...] manipular textos específicos da Área de Comunicação e expressão – 1ª a 8ª séries – procurando extrair o que há de prático, e dominar a metodologia específica neles contida, através de sua dinamização em sala de aula" (Londrina, 20 de agosto de 1975).

A metodologia na área de Comunicação e Expressão consistia em: a) atividades de 1ª a 4ª séries; e, b) área de estudo de 5ª a 8ª séries:

Quadro 15: Conteúdos da Disciplina de Metodologia do Ensino de 1º Grau – 1975

ATIVIDADES DE 1ª A 4ª SÉRIES	ÁREA DE ESTUDO DE 5ª A 8ª SÉRIES
- Objetivos	- Princípios da Comunicação e expressão
- Aspectos básicos da matéria	- O ensino da Língua Nacional
- Período de Adaptação	- Comunicação e Interpretação de mensagens
- Alfabetização	- Expressão de mensagens
- Expressão oral e escrita	- Domínio do Código
- Gramática	-Metodologia
- Educação Artística	

Quanto às referências bibliográficas ligadas ao ensino de Língua Portuguesa, pudemos observar:

Quadro 16: Referências Bibliográficas da disciplina Metodologia de 1º Grau I- 1975

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
GROSSO, Lia Dalva Jacy e BELLOTTI, Thelma. Como preparar a criança para ler e escrever. Livraria José Olímpia.
GROSSO, Lia Dalva Jacy e BELLOTTI, Thelma. Alfabetização. Livraria José Olímpia.
PASSOS, Cléo de Oliveira e MEDIANO, Zélia Domingues. Ensinando Linguagem da 2ª à 5ª série. Livraria José Olímpia.
ARAÚJO, Maria Yvone Ataléio de. Experiências de Linguagem oral na escola primária – PEON.
Centro de Seleção, Treinamento e aperfeiçoamento de Pessoal do Estado do Paraná – Textos do curso de Aperfeiçoamento para docentes de 1º Grau – 1974.

Lembramos que até 1975, a coleta de dados foi feita a partir de informações presentes no CD, adquirido junto ao LEPHE. Depois desta data nos pautamos em processos impressos junto à PROGRAD, que nos possibilitaram completar os dados, foco deste estudo.

Observamos no processo 252.423/1991 que a criação do curso de Pedagogia foi determinada pelo Decreto Estadual nº 29.916, de 25/05/1960. A autorização se deu pelo Decreto Federal nº 50.628, de 19 /05/1961, e o reconhecimento pelo Decreto Federal nº 62.170, de 25/01/1968. O curso teve como Legislação referente ao currículo o Parecer Nº 252, de 11/04/1969, do

Conselho Federal de Educação, e a Resolução nº 02, de 12/05/1969, do mesmo Conselho. Nesse processo consta o histórico do Curso, oferecendo dados que nos permitem compreendê-lo na perspectiva nos anos 1980:

> Os atuais currículos do Curso de Pedagogia foram implantados a partir de 1980/1, gradativamente, com 4 habilitações: magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Graus, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar, todas no período noturno. Desde o início, um número muito reduzido de alunos se interessou pela Habilitação de Administração Escolar, razão porque a mesma se encontra desativada.
> A grande maioria dos alunos vem optando, até o presente, por cursar duas Habilitações: a de magistério das Matérias pedagógicas do 2º Grau e Orientação Educacional ou Supervisão escolar, o que tem sido facilitado pelo sistema de créditos em vigor.
> A partir de 1984/1 o Curso passou a funcionar no período vespertino, ao mesmo tempo em que se iniciava a desativação gradativa do noturno, permanecendo em funcionamento as três Habilitações citadas.
> O total de alunos matriculados em 1991/1 foi de 273.
> São ofertadas 50 vagas para Vestibular. A média de inscrições ao Vestibular de janeiro, nos últimos 5 anos, foi de 1,9 por vaga e no de julho 1,1.
> Esses índices, apesar de baixos, se assemelham aos de outros cursos de Licenciatura, superando mesmo alguns deles. O desinteresse dos candidatos de um modo geral pelos cursos ligados ao ensino revela a desvalorização do profissional de educação, o que vem concorrendo, entre outros fatores, para o baixo nível de ensino nas escolas (UEL,1991, p. 05).

No mesmo processo está escrito, ainda, que em um Fórum do Curso, sentiu-se a necessidade de alteração do currículo para atender às novas demandas do sistema escolar. A propósito, observamos que houve a necessidade de mudança tendo em vista as habilitações em Orientação Educacional e Supervisão Escolar:

> Uma delas é o fato de serem ofertadas isoladamente [Orientação Educacional e Supervisão Escolar], o que permite ao aluno, por exemplo, cursar somente Orientação Educacional ou Supervisão Escolar, o que leva à formação de um profissional que deve atuar na escola sempre em conjunto e de forma integrada com os professores, sem que ele próprio seja professor, o que é incoerente, apesar de legal. Além disso, as atuais Habilitações necessitam ser atualizadas em seus objetivos, suas disciplinas e respectivas ementas e programas, muitos dos quais permanecem os mesmo desde sua implantação (UEL,1991, p. 06).

Vimos presente a preocupação quanto à necessidade de adequar-se o curso à demanda: frente "às mudanças que vêm ocorrendo ou que devem ocorrer no ensino de 1º e 2º graus, há a necessidade também da introdução de novas disciplinas nos atuais currículos" (UEL, 1991, p. 6).

O processo 252.425/1991, por sua vez, apresenta a disciplina de Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, do Departamento de Educação. Tratava-se de uma disciplina anual, com carga-horária de 204h. A ementa contemplava:

> O Ensino da Língua Portuguesa no Currículo por atividades. Noções fundamentais de Língua Portuguesa e sua metodologia para aprendizagem e aprimoramento de habilidades básicas de comunicação. Recursos. Avaliação.
> O ensino da Matemática no Currículo por atividades. O conhecimento físico e lógico-matemático. Noções fundamentais de Matemática e sua metodologia para aprendizagem de conceitos e formação de estrutura na criança. Recursos. Avaliação.
> O ensino de Ciências no Currículo por atividades e sua Metodologia. Grupos de Atividades para o Ensino de Ciências. O Método Científico. Avaliação.
> O Ensino dos Estudos Sociais no Currículo por Atividades. Noções fundamentais de Estudos Sociais e sua Metodologia para o desenvolvimento de Conceitos. Recursos. Avaliação (UEL, 1991, p. 31).

Podemos notar que a disciplina apresenta o conhecimento dividido, por isso uma carga horária tão grande, ou seja, não é destinada somente a um conhecimento específico. Os seus objetivos também agrupam as diferentes disciplinas como podermos observar a seguir:

> - Identificar e caracterizar os objetivos e as metodologias para o Ensino: da Língua Portuguesa, das Ciências Físicas e Biológicas, Matemática e dos Estudos Sociais o Currículo por Atividades;
> - Posicionar-se criticamente face às metodologias tradicionais e propostas alternativas para o Ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental;
> -Habilitar-se no manejo das fontes indicadas como complementação e fundamentação teórica das quatro áreas do conhecimento abrangidas pela Disciplina (UEL, 1991, p. 31).

Verificamos que o título da disciplina foi alterado em 1991, e houve o agrupamento de quatro áreas do conhecimento em uma só delas, sendo o professor levado, então, a compreender todas as áreas e suas especificidades. O Processo 252.425/1991 apresenta também a disciplina Processo de

Construção da Escrita, que foi uma disciplina anual, mas com 68h. A sua ementa compreendia o conhecimento de: "A história da escrita. A psicogênese da língua escrita e suas implicações para a alfabetização" (UEL, 1991, p. 20).

Essa disciplina tinha por objetivos:

> - Fornecer subsídios para o reconhecimento da importância da História da Escrita no processo de construção desse conhecimento pela humanidade.
> - Subsidiar os alunos sobre os pressupostos teóricos necessários à compreensão do processo de construção da escrita pelo sujeito, com vistas à reflexão e um posicionamento crítico ante as práticas de alfabetização (UEL,1991, p. 20).

Notamos pela ementa e pelos objetivos da disciplina que ela estava voltada mais à alfabetização do que ao ensino da Língua Portuguesa no curso de Pedagogia, a fim de possibilitar uma formação docente que permitisse ler e escrever textos e ensinar a fazê-los.

Durante a pesquisa feita por nós na PROGRAD, chegaram às nossas mãos os processos 348.145/1996 e 348.846/96, que viabilizavam, pela Universidade Estadual de Londrina, a implantação do curso de Pedagogia no município vizinho de Colorado. Nesse processo está detalhado que a criação da Universidade Estadual de Londrina se deu em 1970, "com o objetivo de promover o ensino, a pesquisa e a extensão na região norte do Estado do Paraná" (UEL, 1996, p.12). A Universidade, sendo considerada espaço de inovações tecnológico-científicas e de práticas acadêmicas culturais, teve sua inserção ampliada para outras cidades, pois começou a atender em âmbito regional. Nesse contexto, a UEL implantou em 1994 um *campus* na cidade de Colorado. O primeiro curso foi o de Educação Física; posteriormente, foi feita pesquisa com a comunidade de Colorado e, conforme se pode verificar no Relatório, havia o desejo da implantação do curso de graduação em Pedagogia, o que foi formalizado em 30 de agosto de 1996.

Quanto ao nosso foco de pesquisa, a mesma disciplina de Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental foi ofertada naquele *campi*, atendendo às várias áreas do conhecimento, alterando-se os objetivos:

Quadro Comparativo 17: Objetivos da Disciplina de Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

CAMPUS LONDRINA PROCESSO 252.425/1991	CAMPUS COLORADO PROCESSO 348.145/1996 E 348.846/96,
- Identificar e caracterizar os objetivos e as metodologias para o Ensino: da Língua Portuguesa, das Ciências Físicas e Biológicas, Matemática e dos Estudos Sociais o Currículo por Atividades; - Posicionar-se criticamente face às metodologias tradicionais e propostas alternativas para o Ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental; -Habilitar-se no manejo das fontes indicadas como complementação e fundamentação teórica das quatro áreas do conhecimento abrangidas pela Disciplina.	- Rever criticamente a prática educativa vigente, no que se refere a conteúdos e metodologias (ação-reflexão-ação). - Buscar a aproximação dos diferentes conteúdos das disciplinas: Língua Portuguesa, matemática, Ciências e Geografia do 1º Grau, almejando uma visão ano compartimentada (Interdisciplinaridade). - Propor ações metodológicas embasadas na superação da prática apenas pelo senso comum.

O quadro apresentado anteriormente nos permite ver o momento de transformações acerca dos objetivos propostos. Com o processo 374.007, podemos constatar que no decorrer do ano de 1997 houve uma proposta de atualização curricular do curso de Pedagogia. Nesse processo, seguindo a nossa proposta inicial de analisar as disciplinas que trabalham com a Língua Portuguesa, pudemos observar que a disciplina de Metodologia do Ensino para Séries Iniciais do Ensino Fundamental se manteve com os mesmos objetivos da proposta da cidade de Colorado, apresentando, porém, dados novos em relação ao conteúdo programático e à apresentação de referências. Devemos reiterar a ideia de que só apresentamos os conteúdos e ações referentes ao ensino de Língua Portuguesa. Evidenciamos, ainda, que a carga horária se manteve a mesma desde o início dessa disciplina. A propósito, observemos o quadro adiante:

Quadro 18: Metodologia do Ensino para Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Campus de Colorado

METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	METODO-LOGIA DE ENSINO	ATIVIDADES DISCENTES	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	BIBLIOGRAFIA BÁSICA
Unidade I – Leitura do mundo (Gutierrez e Paulo Freire). Textos: Clássicos da Literatura, Livro didático, Romance, Poesia, Conto, Bulas de remedio, Almanaque, Propaganda, Jornal, Revista, mensagens, Literatura de Cordel, Dicionário. Unidade II- A oralidade; a expressão do nosso EU; Linguagem coloquial; diferentes lugares, diferentes falas; como o aluno expressa sua leitura de mundo; componente do tipo "Era uma vez...."; parlendas, cantiga de roda, teatro, conversa ao telefone, quadras poéticas, trava-línguas, charadas; Unidade III – A escrita; bilhete formal e informal, carta, telegrama; Texto informatico: caráter popular, didático e científico; Bula de remedio, propaganda e Literatura e Cordel, Clássica de Ficção e de quadrinhos. Unidade IV – Concepção de linguagem, ortografia, gramática; falar, ouvir, ler e escrever: como falar com estes componentes, nas series iniciais do ensino fundamental? Unidade V- Grupos de pesquisa: Historinhas para as series iniciais, parlendas; jogos: dominó,quebra-cabeças, carta-enigmática, peças que substituem elementos gramaticais (Montessori), máscaras (papel mache) e varal literario.	Seminários; apresentação de teatro; leituras em sala de aula	Apresentação de seminários; Relatórios semanais dos conteúdos desenvolvidos; Leitura de textos para posterior resenha; Identificação de textos em diferentes níveis de leitura;	Desempenho na apresentação de seminários; Objetividade e sequência lógica na elaboração dos relatórios de aula e fichas de leitura; Capacidade de síntese das ideias trabalhadas através de questões escritas; Elaboração crítica dos conteúdos trabalhados.	ALMEIDA, Djanira de As. Avaliação da Língua Portuguesa (mimeografado) BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e Leitura. SP: Cortez, 1992. Boletim de Língua Portuguesa. Serie. Um salto para o futuro. Fundação Roquete Pinto. CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. SP: Scipione, 1992. CARNEIRO, Agostinho Dias. Redação em Construção: a escritura do texto. SP: Moderna, 1993. CARRAHER, T. Nunes (org.). Aprender pensando. RJ: Vozes, 1987. FEIL, I.T. Sansen. Conteúdos Integrados: uma proposta metodológica. RJ: Vozes. FERREIRO, E. Reflexões sobre AA alfabetização. SP: Cortez, 1985. _____. Alfabetização em processo. SP, 1987. FERREIRO & TEBEROSKI. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médica, 1986. FOUCAMBERT, Jean. Mais que alfabetizar, agora e necessario "Leiturizar". *In*: Revista Nova escola. Ano VIII – nº 164, mar. 1993 – p. 23-7. FREGONEZI, D. E. O ensino da Lingua Materna: a(s) competência (s) do professor. (mimeografado). _____. O ensino da Lingua materna – tres lados de uma realidade (mimeografado). GONÇALVES, FILHO, Antenor A. Lingua Portuguesa e Literatura Brasileira. SP: Cortez, 1990. GUTIERREZ, F. Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação. SP: SUMMUS, 1978. LEMLE, M. Guia teorico do alfabetizador. SP: Ática, 1988. LUFT, C. P. Lingua e Liberdade. SP: Ática, 1988. MIRANDA, J. F. Os níveis de linguagem. SP: PUC, 1972. MOLINA, o. Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo. SP: EPU, 1992.

No município de Colorado, no ano de 1999, houve a implantação da mesma disciplina Metodologia do Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental A, com uma carga-horária de 68h, destinada, agora, somente ao ensino de Língua Portuguesa. Observa-se, a propósito, o quadro seguinte:

Quadro 19: Metodologia do Ensino para Séries Iniciais do Ensino Fundamental A

EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	BIBLIOGRAFIA BÁSICA
A língua enquanto resultante de um trabalho coletivo e histórico. O ensino de Português e a variação linguística. O ensino de língua através de leitura, produção e de textos e análise linguística. Propostas de ensino de Língua Portuguesa para as séries iniciais.	- A interdisciplinaridade no contexto de Educação Infantil. Integração das várias de conhecimento, segundo o Referencial Teórico para a Educação Infantil. -Planejamento e desenvolvimento dos temas geradores; - a criança e o lúdico, jogos e brincadeiras, jogos e formação de conceitos: as perspectivas de Piaget e Vygotsky. - Avaliação na Educação Infantil.	BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC, 1994. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Por uma política de formação do profissional de Educação infantil. Brasília, MEC/COEDI, 1994. FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. TJ: Paz e Terra, 1994. KRAMER, Sônia. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. SP: Ática, 1992. LIMA, A. F. Pré-escola e alfabetização: Uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. LUCK, Heloísa. Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. SP: Cortez, 1995.

A documentação analisada apresenta a mesma disciplina com terminologia seguida da letra B, para a área de matemática. Notamos, portanto,

que houve uma alteração com relação à separação das diversas áreas do conhecimento, apresentando-se cada disciplina com uma carga horária de 68h.

No processo 24.719/2002, há a apresentação de Módulo IV – Instrumentalização do Trabalho Pedagógico para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com uma carga horária de 660h, tendo como objetivo geral abordar "os conteúdos e práticas educativas específicas para a fundamentação do trabalho com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental" (UEL, 2002, p. 17).

Neste processo, a Língua Portuguesa aparece em primeiro lugar e recebe o seguinte título: Língua Portuguesa: bases conceituais e metodológicas, com 80h teóricas e 15h de prática de ensino. A ementa consistia em apresentar: "A língua enquanto resultante de um trabalho coletivo e histórico. O ensino de Português e a variação lingüística. Propostas de ensino da Língua Portuguesa para os anos iniciais" (UEL, 2002, p. 17).

Em 2002, podemos perceber que foram ofertadas três habilitações, como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 20 - Distribuição curricular de disciplinas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa no curso de Pedagogia da UEL – Disciplina de Metodologia de Ensino

ANO/ CURRÍCULO	ANO ESCOLAR	NOME DA DISCIPLINA	CH	CÓDIGO	REQUISITO	EMENTA	NOME DO DEPARTAMENTO E/ OU CENTRO
2002	3ª Série	Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental A	68	3EDU094		A língua enquanto resultante de um trabalho coletivo e histórico. O Ensino de Português e a variação linguística. O ensino da língua através de leitura, produção de textos e análise linguística. Propostas de ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais.	Habilitação: Magistério das matérias pedagogicas do Ensino Medio e Magisterio para a Educação infantil e Series Iniciais do Ensino Fundamental.
							Habilitação: Magisterio das Materias Pedagógicas do Ensino Medio e Orientação Educacional.
							Habilitação Magisterio das Matérias Pedagogicas do Ensino Medio e Supervisão escolar para o Exercicio nas escolas de Ensino Fundamental e Medio.

O processo 20.979/2004 trouxe-nos outro dado: a disciplina de Metodologia do Ensino para Séries Iniciais do Ensino Fundamental A teve o título alterado para Didática da Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, constando um detalhe com relação à questão de eixo do

conhecimento: esta disciplina pertence ao eixo Trabalho Pedagógico e Cultural Escolar, do Departamento de Educação, com uma carga horária teórica de 51h, mais 17h de prática, somando 68h. Sua ementa foi alterada e contempla:

> Pressupostos teórico-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental. Adaptações curriculares do Ensino de Língua Portuguesa para o portador de necessidades educacionais especiais (UEL, 2004, p. 19).

O objetivo geral consistia em "compreender e trabalhar a Língua Portuguesa como língua Materna, geradora de significação e integradora da organização e da própria identidade" (UEL, 2004, p.19). No processo 23.654/2006 manteve-se o mesmo nome e objetivo geral para a disciplina, alterando-se, porém, sua ementa e sua carga horária. Observemos:

Quadro 21: Didática da Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental – 2006

DIDÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL			
EMENTA	CARGA HORÁRIA		
Pressupostos teórico-metodológicos da língua portuguesa e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. A língua como produto do coletivo e histórico. A variação linguística. A leitura, produção de textos e análise linguística. As diversas propostas de ensino da língua portuguesa.	Teórica 68	Prática	Total 68

Conforme o processo 4706/2009, foi mantida a mesma disciplina com ementa e objetivo geral iguais, alterando-se somente a questão da carga horária para 72h.

De acordo com o processo 20.290/2009, há uma alteração curricular na 4ª série do curso de Pedagogia no Currículo 2007, implantada em 2010, e a alteração só ocorreu em termos de carga horária. A 1ª, 2ª e 3ª séries foram mantidas com a proposta original, conforme podemos observar nos quadros adiante:

Quadro 22: Modelo de carga-horária do 4º ano (S=semestre)

2ª FEIRA		3ª FEIRA		4ª FEIRA		5ª FEIRA		6ª FEIRA	
1S	2S	1S	2S	1S	2S	1S	2S	1S	2S
Didática da Língua Portuguesa SIEF	Didática da Matemática SIEF	Didática da História SIEF	Didática da Geografia SIEF	Coordenação do Trabalho Pedagógico em Movimentos Sociais	Educação de Jovens e Adultos	+ 68 horas TCC	Libras	6EDU907 Educação e Trabalho	6EDU911 Saberes e Fazeres Professor diante das dificuldades de aprendizagem

Quanto à disciplina de Didática da Língua Portuguesa, esta manteve a mesma ementa.[13]

[13] Destacamos que os dados do Curso de Pedagogia de 2002, 2006 e 2009 também foram retirados de documentos impressos em forma de Catálogo, obtidos junto ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação, do Centro de Educação, Comunicação e Artes – CECA - da Universidade Estadual de Londrina.

Quadro 23[14] - Distribuição curricular de disciplinas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa no curso de Pedagogia da UEL – Disciplinas de Didática e Dinâmica de Grupo

ANO/ CURRÍ -CULO	ANO ESCO- LAR	NOME DA DISCI- PLINA	C H	CÓDI- GO	REQUI -SITO	EMENTA	NOME DO DEPARTAMENTO E/OU CENTRO
2005	3ª Série	Didática da Língua Portuguesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental	68	6EDU0 17		Pressupostos teórico-metodológicos da Língua Portuguesa e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A Língua como produto do coletivo e histórico. A variação linguística. A leitura, produção de textos e análise linguística. As diversas propostas de ensino da Língua Portuguesa.	Disciplina de práticas vivenciadas ao logo do curso.
2006	3ª Série	Didática da Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Funda mental	68	6EDU0 17		Pressupostos teórico-metodologicos do ensino de Língua Portuguesa e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental. Adaptações curriculares do ensino de Língua Portuguesa para o portador de necessidades educacionais especiais.	Habilitação: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério para a Educação Infantil
2007	4ª Série	Didática da Língua Portu-guesa para as séries Iniciais do Ensino Funda-mental	68	6EDU0 72		Pressupostos teórico-metodológicos da Língua Portuguesa e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A lingua como produto do coletivo e histórico. A variação linguística. A leitura, produção de textos e análise linguística. As diversas propostas de ensino da lingua portuguesa.	CECA
2009	4ª Série	Didática da Língua Portugue-sa para as séries Iniciais do Ensino Funda-mental A	60	6EDU1 04		Pressupostos teórico-metodológicos da Língua Portuguesa e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A lingua como produto do coletivo e histórico. A variação linguística. A leitura, produção de textos e análise linguística. As diversas propostas de ensino da lingua portuguesa	CECA

[14] Os dados deste quadro de distribuição das disciplinas voltadas ao Ensino de Língua Portuguesa, no que se refere aos anos de 1971 a 1975 já foram apresentados anteriormente em outros quadros.

Acrescentamos, por fim, que entre os anos de 2005 a 2010 houve três currículos concomitantes, em período de transposição. O currículo de 2005 habilita para a área de Educação Infantil e para as áreas de Orientação e Supervisão. Salientamos que ainda existem alunos estudando sob esse currículo enquanto dependentes em Trabalho de Conclusão de Curso. O currículo de 2007 está ainda vigente para alunos de 3ª e 4ª séries, e foi reformulado por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Quanto ao currículo de 2010, que atende aos alunos de 1ª e 2ª séries atuais, a alteração foi devido a hora-aula (50 minutos), que passou para hora-relógio (60 min.).

Considerações finais

A verificação dos documentos nesta pesquisa possibilitou-nos apresentar o ensino de Língua Portuguesa no curso de Pedagogia na UEL e sua estruturação, desde 1962 até o vivenciado por nós, em 2011. Ainda que tenhamos nos detido em elencar somente o que estava posto sobre o ensino da Língua Portuguesa, manuseando os documentos, a cada página virada íamos entrando em contato com fatos novos ou não mais lembrados por nós, que alertavam para uma visão do Curso, sempre em movimento. O registro da história do curso indica alterações feitas por aqueles que vivenciaram momentos passados, tendo em vista a necessidade de reestruturações, readequações, reformulações e, por certo, o aprimoramento da formação dos futuros professores mediante a transformação histórica e social ao longo do tempo.

Junto aos dados identificados e organizados neste estudo, as referências bibliográficas constituem um dado que entendemos ser importante destacar, pois por intermédio delas podemos ter indicadores acerca de que linha teórica estava presente no fazer docente dos professores e que implicações isso poderia/pode ter junto aos futuros profissionais, visto que os textos selecionados foram delimitados segundo as tendências pedagógicas vigentes e as perspectivas sociais da época. No entanto, os dados que ora dispomos ainda não nos permitem conclusões que impliquem todo o tempo considerado. Ir além implica um estudo mais estendido no tempo, que contemple a análise de planos de ensino e, talvez, entrevistas com professores e ex-coordenadores do curso. Outras pesquisas poderão acrescentar dados ao que ora apresentamos. Quanto aos títulos mencionados, eles nos mostram a predominância nas primeiras décadas da comunicação e expressão, conforme tendências teóricas da época em que o curso foi iniciado. Títulos voltados à alfabetização também tiveram destaque.

Constatamos que as situações de aprendizagem mantêm, muitas vezes, a mesma ideia, a mesma estrutura, sem alteração na ementa da disciplina. Portanto, ao visualizarmos o ensino de Língua Portuguesa ao longo dos 50 anos do curso de Pedagogia da UEL, temos indicadores da necessidade de pensarmos a respeito de como estamos formando pedagogos (as) neste século, no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, e do que esses futuros formadores de leitores e escritores levarão em suas bagagens de graduados, acerca desses saberes.

Retomando autores mencionados no início deste texto como Korthagen, Huber e Roth, ao finalizarmos (por ora) este estudo, lembramos das ideias por eles apresentadas no tocante a estilos de aprendizagem das pessoas adultas (externo/interno, conforme o primeiro autor) e situações de resultados (orientados para a certeza/incerteza, os dois últimos). Ao avaliar os dados segundo o que consta nos documentos, os futuros professores carecem de ter consigo a orientação para aprendizagem interna, ou seja, aprenderem por si mesmos, visto que o conteúdo elencado no curso, na área circunscrita, é bastante restrito. A orientação para aprendizagem interna não é má ⊠ muito pelo contrário ⊠; o que temos como alerta, no entanto, é que nos conteúdos verificados parece haver falta de elementos que podem ser considerados como essenciais na formação de quem deve ensinar a ler e escrever, vistos como processos contínuos. Elementos que dizem respeito ao texto e suas possibilidades enquanto gênero, tipo e suportes que podem contê-lo. Mais ainda e em caráter prioritário: dizem respeito à formação do leitor - insistimos: tratamos do futuro professor, aquele que irá ensinar a ler e escrever. Se o curso é organizado a partir de disciplinas, é tarefa para todas elas trabalhar leitura e escrita. No entanto, considerada a vida no século XXI, se leitura e escrita e também a imagem constituem matéria-prima nos processos de ensino e aprendizagem, há que se ter disciplinas de formação de leitores e escritores que contemplem múltiplos textos, vistos em sentido *lato*. Caso contrário, estamos no terreno da incerteza. Não da incerteza inclusiva, aquela que assim se dá porque contempla múltiplos olhares (Huber e Roth), mas falamos da incerteza que pode e é possível de ser superada; a incerteza, aqui, vista no âmbito do que está posto e está a pedir mais, tendo-se presente a complexidade do ensinar e do aprender, particularmente, neste caso, no que se refere à Língua Portuguesa.

Os dados mapeados indicam que podemos ir além, como sujeitos movidos por reflexões e ações contínuas em busca do melhor (aqui, considerado profissional e socialmente) na formação de professores.

Referências

AMORIM, G. (Coord.). *Retratos da leitura no Brasil.* Disponível em:

<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2009.

ANDRÉ, Marli. *Formação de professores: constituição de um campo de estudos.*

Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719 Acesso em 22-08-11.

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE LONDRINA. *Programa do Curso de Didática.* Relatório de 1962. Londrina, 1962.

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, 1998, Nº 9, pp. 51-75. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Disponível em http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/Pesquisa.pdf Acesso em 22-08-2011.

PEREIRA, Maria Luísa Álvares. *Escrever em Português* ⊠ Didácticas e Práticas. Porto: ASA, 2000.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. *Ler ou pensar*: uma escolha a ser feita na Graduação? Estudo de caso. Tese de doutoramento. Orientador: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

RILKE, RAINER Maria. *Poemas.* São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. *Processo de 5 de março de 1974.* Londrina, 1974.

_____. Centro de Educação. Processo de 20 de agosto de 1975, Londrina, 1975.

_____. Departamento de Educação. *Processo 252.423.* Londrina, 1991.

_____. Departamento de Educação. *Processo 24.719.* Londrina, 2002.

_____. Departamento de Educação. *Processo 20.979.* Londrina, 2004.

O LUGAR DA EJA NO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL: ENTRE A DENÚNCIA E O ANÚNCIO

Márcia Rejania Souza Xavier

Inicio este texto registrando a minha alegria em participar deste projeto! Como aluna e agora como docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) é uma honra participar da história deste curso e contá-la a partir do olhar de quem vivencia os desafios da formação de educadores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nossa intenção é destacar as contribuições dessa área para o curso de Pedagogia nos seus 50 anos de existência em Londrina. De 1962 a 1971, o referido curso funcionou na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, até a criação da UEL em 1971, quando passa a constituir esta unidade, que permanece até os dias de hoje.

A lógica desta escrita consiste inicialmente em identificar a articulação entre o contexto global e o local referente à EJA; questionar o lugar da EJA na formação do educador nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão e, na sequência, abordamos o contexto da UEL com ênfase nas perspectivas de graduandos e graduados quanto ao lugar da EJA nas suas respectivas formações e atuações profissionais. Para tanto, consideramos que na sua história, o curso de Pedagogia formou vários profissionais, que hoje atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino, inclusive na EJA. Finalizamos o texto anunciando outros contextos de formação do educador como decorrentes do curso de graduação.

Concebemos "contexto" como a relação entre o texto e a situação em que ele ocorre, considerando um conjunto de circunstâncias nas quais se produz a mensagem que se deseja expressar. Para Malinowski (*apud* HALLIDAY; HASAN, 1989), contexto é aquilo que expressa todo um ambiente onde o texto é analisado, incluindo o ambiente verbal e a situação na qual ele é escrito, falado e lido, ou seja, é o ambiente onde o texto está sendo realizado. Por isso, o contexto precisa dar conta do que está acontecendo, mas também de aspectos culturais envolvidos, fundamentais para se compreender um texto.

Já Firth (*apud* HALLIDAY; HASAN, 1989) contesta que o conceito defendido por Malinowski adequa-se a textos específicos, visto que precisa de uma descrição de contexto de uso que aborde diferentes textos e que considere

os elementos envolvidos, como os participantes e suas ações, as características da situação e os efeitos da ação verbal.

O antropólogo Dell Hymes propôs outros elementos que descrevessem o contexto de uso como a forma e o conteúdo da mensagem, o cenário, os participantes, o efeito da comunicação, a chave, o meio, o gênero e as normas de interação.

Para Halliday (1994), o sucesso na comunicação de um texto pode ser explicado pela previsão inconsciente, ou seja, quase nunca é surpresa o que queremos dizer em determinadas situações. Para este autor, o contexto é definido pelo ambiente imediato em que determinado texto está sendo produzido, o que explica porque certos textos são ditos ou escritos em ocasiões particulares.

A partir do momento em que o falante lê e ouve, ele faz previsões acerca do que será reproduzido em seguida, influenciado pelo contexto da interação. Neste sentido, o contexto são todas as informações que acompanham um texto, podendo ser o contexto imediato (elementos que seguem ou precedem o texto imediatamente, incluindo circunstâncias que o motivam) e o contexto situacional (estabelecido pelos elementos fora do texto que lhe abrem possibilidades de maior entendimento).

Neste sentido, justificamos o uso do termo "contexto" neste texto como possibilidade de analisar a EJA numa perspectiva de denúncia e anúncio conforme defendido por Paulo Freire, não descolada dos desafios evidenciados historicamente pela educação brasileira, mas como reflexo desta. Também colocamos em questão a condição de quem escreve, admitindo as possibilidades de que outro autor poderia trazer uma análise diferente, de que outros autores podem protestar a respeito do que se escreve, de que outros autores continuem a partir de seus respectivos contextos, escrevendo a história da EJA no contexto do curso de Pedagogia da UEL, à propósito do que diz Freire (1996, p. 109): Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente "lido", interpretado, "escrito" e "reescrito".

A educação é um processo histórico e amplo de formação humana, que se efetiva em todo lugar e a todo o momento. Seu estudo pressupõe análise de conjuntura e a compreensão do contexto sócio-histórico a que se refere, bem como à forma como as pessoas organizam a sua existência. Como em uma via de mão dupla, ao mesmo tempo em que é influenciada, a educação acaba por determinar parâmetros para as diversas áreas da vida.

Em tempos de globalização, os desafios colocados à educação, e mais enfaticamente à educação formal, tornam-se evidentes e urgentes, necessitando

que a sua organização, enquanto atividade pedagógica, considere os valores e desafios da atualidade. Um dos grandes desafios lançados à educação diz respeito ao tratamento que deve ser dado à EJA, caracterizada como uma das modalidades da educação básica, destinada às pessoas que não tiveram acesso à educação escolar na idade chamada apropriada (XAVIER, 2003).

O lugar que a EJA ocupa no contexto de formação do pedagogo considera a interação de fatores, que historicamente influenciaram esta modalidade de ensino e ganham relevância na atualidade. Estes são de ordem global e também local. Diz respeito à conjuntura tanto mundial quanto nacional, que vem se formando em torno da EJA e que acaba repercutindo nos contextos dos diferentes cursos de formação de educadores, inclusive o da UEL.

Tal iniciativa justifica-se pelo índice de analfabetismo e desescolarização, considerado ainda alto no Brasil, principalmente na zona rural e periferia das grandes cidades. Outra importante justificativa é a necessidade de oferecer um programa de educação para o adulto, voltado para suas necessidades e a partir do seu contexto sociocultural; neste caso, evidenciamos o papel social das Universidades na construção e difusão do saber.

Numa perspectiva democrática é possível, construir um trabalho conscientizador na área da EJA, conforme afirmou Freire (2000) ao advertir sobre a necessidade de decisões rápidas e variadas a desafios inesperados, frente ao impacto da modernização tecnológica. Ele aponta para uma educação capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido de risco, curiosas e indagadoras. Uma educação que desafia a pensar certo:

> A educação de adultos hoje, como a educação em geral, não pode prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica. O convívio com as técnicas a que não falte a vigilância ética implica uma reflexão radical, jamais cavilosa, sobre o ser humano, sobre sua presença no mundo e com o mundo. Filosofar, assim, se impõe não como puro encanto mas como espanto diante do mundo, diante das coisas, da História que precisa ser compreendida ao ser vivida no jogo em que, ao fazê-lo, somos por ela feitos e refeitos. O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem, são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p. 102)

Tal perspectiva passa pela necessidade de entender as implicadas relações entre a constituição sócio-histórica global e local quanto às demandas e ações em torno da EJA. As preocupações internacionais com esta área têm ênfase no

período que precede a Segunda Guerra Mundial, quando a UNESCO passou a exercer grande influência no conceito e caracterização da EJA, tomando para si essa discussão por meio da realização de conferências mundiais, que já na sua sexta edição aconteceram a cada decênio, com o intuito de suprir as necessidades educativas desse segmento da educação.

Passados 13 anos, a VI CONFINTEA aconteceu no Brasil em dezembro de 2009 em Belém do Pará, e elaborou um documento, para atender a realidade de diferentes países. No entanto, ao atentarmos para o texto deste documento percebemos que ele defende uma educação para a "cidadania" concebida como permanente que deve garantir a formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dos seus respectivos países. Entendemos que esta perspectiva distancia-se das necessidades apresentadas pelos países pobres, dos quais o Brasil se inclui. Estes países ainda apresentam um índice muito alto de analfabetismo, por isso ainda precisam priorizar e garantir a escolarização básica dos cidadãos.

A VI CONFINTEA apoia a definição de Educação de Adultos inicialmente estabelecida na Recomendação sobre o Desenvolvimento de Educação de Adultos adotada em Nairóbi em 1976 e aprofundada na Declaração de Hamburgo em 1977:

> A educação de adultos engloba todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade (BRASIL, 2010, p. 05)

O trabalho educativo de conscientização para a cidadania demanda comprometimento dos educadores que devem assumir uma postura política, pois sabemos que não existe pedagogia neutra, visto que toda prática educativa está imbuída de uma dimensão que necessariamente é política. No contexto da sociedade brasileira, a educação para a cidadania vai além do que é proposto pelo documento da VI CONFINTEA, porque implica uma postura tanto do educador quanto do educando em questionar as condições de vida, a falta de trabalho, os salários injustos, entre outras coisas necessárias à promoção da vida humana.

A origem da preocupação com a escolarização dos adultos, enquanto responsabilidade do Estado, coincide com a organização dos sistemas de ensino na Europa, no século XIX. No Brasil, no entanto, esta realidade é evidenciada a partir do século XX e sempre esteve ligada ao processo de industrialização,

voltada para a escolarização dos trabalhadores. No contexto nacional, a história da EJA é atravessada pelo jogo de interesses entre a política mundial e a elite nacional, constituindo pela tensão entre os interesses políticos-ideológicos do Estado e os interesses teórico-metodológicos de educadores comprometidos com a escolarização das classes populares. Hoje, no entanto, a preocupação com a EJA abandona o objetivo de qualificar o trabalhador e assume feições, de evitar a intensificação do processo de exclusão social conforme anunciado no texto da VI CONFINTEA (BRASIL, 2010, p. 06):

> A educação de jovens e adultos permite que indivíduos, especialmente as mulheres, possam enfrentar múltiplas crises sociais, econômicas e políticas, além de mudanças climáticas. Portanto, reconhecemos o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos na consecução dos Objetivos de Desenvolvimentos do Milênio (ODMs), da Educação para Todos (EPT) e da agenda das Nações Unidas pelo desenvolvimento humano, social, econômico, cultural e ambiental sustentável, incluindo a igualdade de gênero (CEDAW e a Plataforma de Ação de Pequim).

No contexto brasileiro, com a Constituição de 1988, o dever do Estado é ampliado para todos aqueles que não possuem a escolaridade básica, independente da idade, representando uma intencionalidade política. Quando estabeleceu uma meta de erradicar o analfabetismo, o texto da lei acabou por reconhecer a necessidade de se instalar, no plano dos direitos, um caminho para superar uma injustiça social. As conquistas alcançadas ainda que tenham sido embaladas pelo ideal neoliberal - voltado para a educação como fator de desenvolvimento econômico, e ficou longe de se efetivar, acentuando a distância entre a lei e a realidade - foram reconhecidas pelos sujeitos da EJA, como de extrema importância para a área.

No artigo 37, a LDBEN 9394/96 caracteriza a EJA como aquela destinada a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental (7 a 14 anos) e Médio (a partir de 15 anos), na idade "chamada apropriada". Percebe-se um caráter amplo dado ao que se entende por EJA, no entanto, no artigo seguinte a lei deixa bem claro que esse atendimento se efetivará mediante o oferecimento de exames de suplência. Com isso, não contempla a obrigatoriedade e a responsabilidade da oferta de ensino na forma regular. Consequentemente, o Estado também não se responsabiliza pela formação do educador, muito menos pela chamada pública de concurso para atuação dos profissionais ainda que exija a demanda nesta área.

O texto da V CONFINTEA, por exemplo, anuncia a formação do educador como condição necessária para garantir a qualidade da educação que deve ser oferecida ao adulto:

> A qualidade na aprendizagem e educação é um conceito e uma prática holística, multidimensional e que exige atenção constante e contínuo desenvolvimento. Promover uma cultura de qualidade na aprendizagem de adultos exige conteúdos e meios de implementação relevantes, avaliação de necessidades centrada no educando, aquisição de múltiplas competências e conhecimentos, profissionalização dos educadores, enriquecimento dos ambientes de aprendizagem e empoderamento de indivíduos e comunidades. Para tanto, assumimos o compromisso de: (c) melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos, por exemplo, por meio do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, associações de professores e organizações da sociedade civil; (f) oferecer maior apoio à pesquisa interdisciplinar sistemática na aprendizagem e educação de adultos, complementada por sistemas de gestão de conhecimento para coleta, análise e disseminação de dados e boas práticas. (BRASIL, 2010, p. 12 e 13).

A aparente flexibilidade do texto da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é considerada como aquela que vem atender aos interesses de um Estado Neoliberal, pois desqualifica o estudante adulto. Não considera o fato de que parcela significativa dos que frequentam tal modalidade de ensino é de trabalhadores. São estudantes que chegam à escola com experiências, saberes e conhecimentos construídos ao longo da vida, por isso mesmo precisam de educadores que considerem esta realidade, que tenham formação para atender a esta demanda, que saibam integrar os conhecimentos da vida aos conhecimentos escolares. No entanto, o atendimento do poder público se restringe aos exames de suplência, desobrigando o Estado a oferecer este ensino de maneira regular como acontece com as crianças. O mais agravante diz respeito ao profissional que vai atuar nesta área, pois não há chamada pública para tal, visto que o Estado quando atende a esta demanda desloca os educadores de crianças e adolescentes para atenderem aos adultos que têm especificidade na forma de aprender. É necessário que o educador que atua na EJA tenha condições favoráveis de trabalho, o que passa pela necessidade de concurso para garantir um quadro próprio de professores, estabilidade e formação continuada destes.

Para Haddad (1997), um limite enfrentado pela EJA está no fato de vir sofrendo um processo de desqualificação legitimado pelo tratamento legal

dado a ela. No entanto, a possibilidade acontece quando o Estado toma uma atitude indutora e convocatória, e cria as condições para que ocorra uma educação para o trabalhador, inclusive olhando com mais comprometimento para a formação e atuação dos profissionais desta área.

Em outras letras, é preciso que o Estado ofereça educação para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada e também concurso público para os profissionais que atenderão a essas pessoas - não porque esta é a condição para o mercado - mas porque é um direito constitucional; é uma forma de corrigir um pouco da injustiça social sofrida por estas pessoas; e, apesar dos critérios para o ingresso e permanência no mercado de trabalho serem altamente exigentes nos dias atuais, as condições de analfabetismo e desescolarização inviabilizam a sobrevivência numa sociedade letrada e tecnológica. Mesmo os subempregos estão a exigir um mínimo de escolarização. Além do mais, é crescente o reconhecimento da importância da EJA no fortalecimento da cidadania, na formação cultural da população, na melhoria do bem-estar da sociedade, mesmo que a ênfase esteja em diminuir os altos índices de miséria para que esta não comprometa o bem-estar da "chamada aldeia global".

Há que se considerar nas aberturas deixadas pela própria lei um anúncio que diz respeito ao caminho para a reivindicação, a exemplo do Art. 37, parágrafo 1º, o termo oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características dos estudantes, seus interesses, condições de vida e de trabalho, pode ser assumido como uma possibilidade para a reversão do conceito básico da lei e buscar constituir programas para atender aos interesses dessa população que incluam a formação dos profissionais da EJA.

Se por um lado, a educação brasileira encontra o fatalismo das políticas neoliberais, por outro, com o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), "vislumbramos" o anúncio de um futuro melhor para a EJA e para a Educação de uma forma geral. Constatamos avanços, no entanto, denunciamos que o programa de governo acabou por reproduzir ações desenvolvidas por outros governos que não contemplaram as demandas da EJA. Caracterizado como popular e progressista, esperávamos que no governo do PT emergissem perspectivas positivas, visto que o caminho anunciado pelos representantes do estado brasileiro era o da articulação com as entidades da sociedade civil. No entanto, tais articulações se assentaram no Programa Brasil Alfabetizado, que de uma forma geral não se diferenciou muito das campanhas já evidenciadas na história da educação brasileira.

A premissa apontada por Haddad (1997) de que se efetivam as possibilidades da EJA quando o Estado toma uma atitude indutora e

convocatória, oferecendo educação para os adultos, inclusive no aspecto da formação e carreira docentes, estende-se ao contexto do ensino superior. Entendemos que o descaso de algumas universidades com o lugar que a EJA ocupa na formação de Pedagogos tem relação direta com o descaso evidenciado no contexto mundial e nacional, que de maneira contraditória anunciam o atendimento a esta modalidade de ensino, mas não viabilizam as condições concretas e necessárias para este atendimento.

Nos últimos dez anos, a situação da EJA no Brasil segue a vertente da Educação Popular, que se constituiu no contexto dos Movimentos Sociais e a vertente da Escolarização Formal que se constituiu no contexto do Estado. Em função da complexidade da sociedade, na prática observamos ações não polarizadas, pois envolvem a parceria entre o poder público, a sociedade civil e a empresa. Soares (2002) constata esta nova realidade quando anuncia que são crescentes as iniciativas que surgem instituindo o atendimento ao público jovem e adulto.

As universidades, ainda que lentamente, vêm cumprindo seu papel na formação do docente para atuar na EJA e na produção de conhecimento na área. Esta realidade nos remete à necessidade dos cursos de formação de educadores poderem repensar a sua prática. Apesar de todas as contradições evidenciadas nesta modalidade de ensino, a demanda tem crescido e com ela a urgência de formação dos profissionais para atuarem nesta. Portanto, o reconhecimento de um conceito ampliado da EJA representa, de certa forma, uma conquista nas lutas travadas em torno desta modalidade de ensino. É o reconhecimento das diversas iniciativas e alternativas da sociedade civil organizada para atender às pessoas que precisam da EJA, em especial às iniciativas balizadas no respeito à cultura popular.

Nesta direção, Cambi (1999), ao falar das ciências da educação e do empenho mundial da Pedagogia na segunda metade do século XX, anuncia que a partir da década de 1980 a Pedagogia foi atravessada por um feixe de novas emergências, novas exigências, novas fórmulas educativas, novos sujeitos e novas orientações politicas e culturais. Esta realidade levanta problemas educativos, que reclamam novos aparatos pedagógicos conceituais. É preciso colocar em questão o etnocentrismo da Pedagogia e desmascarar suas características de intolerância, para favorecer a centralidade de princípios democráticos, no sentido de identificar as vias para torná-los operativos.

Nos cursos de formação de profissionais da educação, existem dificuldades por parte de graduandos em compreenderem como se constitui e se efetiva a prática pedagógica em EJA. Em geral, estão presos à lógica de ensinar utilizada com crianças, bem como a práticas metodológicas que não levam

à apropriação crítica dos conhecimentos e saberes estudados por estudantes adultos. Isto acontece em momentos em que estes graduandos têm que visitar cursos de formação em instituições de ensino e relacionar com estudos teóricos vivenciados em sala de aula. Demonstram dificuldade em interpretar a realidade social, bem como entender a lógica desenvolvida pelos grupos de estudantes adultos. Além das dificuldades referentes a maneira de aprender e pensar desses estudantes, estão presentes também as dificuldades em lidar com ambientes educacionais não formais, e com a realidade cultural destes ambientes. Essas constatações levam à percepção e denúncia de lacunas no processo de formação de educadores e à importância de anunciar e construir tal formação centrada na análise crítica da "realidade social-cultural-educacional".

Sobre os cursos de formação de educadores, Severino (1994) constata e anuncia que os currículos dos referidos cursos, apesar de suas variações, estão estruturados segundo critérios comuns. É na sua constituição um instrumento para efetivação de determinados fins, relacionados com a qualificação dos profissionais, para o exercício de suas profissões. Nestes cursos existem elementos formativos, vinculados a núcleos de componentes curriculares.

Formar educadores nesta dimensão pressupõe trazer à luz relações e articulações, seus significados e consequências para a atividade educacional, pelo exercício de conhecer os fatos sociais, bem como os sujeitos da educação, suas realidades, entender o processo educacional, visando planejar a ação educativa de maneira coerente, sistemática e realista. É necessário que os educadores apreendam sua formação, considerando principalmente a realidade, a ambivalência e as contradições presentes nos confrontos vivenciados em grupos de EJA.

Freire (1996) faz considerações sobre os saberes que julga indispensáveis para a tarefa de educar e anuncia que "ensinar, exige rigorosidade metódica". Esta afirmação leva à reflexão de que é trabalho da universidade direcionar a produção teórica necessária à sustentação da prática de educadores, além de formá-los, dentro de uma concepção ética e profissional, com o propósito da busca de condições de vida mais dignas e do compromisso com a formação de sujeitos críticos. Tal rigorosidade está relacionada com a capacidade de buscar maiores aprofundamentos e um comprometimento com os menos favorecidos (que considere os saberes e crenças destas pessoas) por meio da formação e informação permanentes, de dar encaminhamento às ações educativas nesta área.

No contexto da UEL, os processos de formação de educadores não se distanciam da realidade de outras universidades brasileiras, no que diz respeito

à especificidade da EJA. A evidência desta denúncia pode ser observada na estrutura dos cursos que é voltada para a cultura e a realidade da infância e da adolescência. Também pode ser observada nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, que na sua grande maioria prioriza em primeiro plano o trabalho com a infância, e em segundo plano áreas do saber que não dão conta das especificidades do adulto não letrado.

No curso de Pedagogia da UEL existe apenas uma disciplina em toda a grade curricular destinada especificamente à EJA, com alguns agravantes: a disciplina tem uma carga horária de apenas 68 horas, o que inviabiliza um trabalho mais aprofundado que contemple as necessidades teórico-práticas desta modalidade de ensino (a referida disciplina está alocada no último semestre da quarta série, portanto no último ano do curso e no final da formação, diferentemente de outras especificidades que são oferecidas na terceira série e não se destoam tanto do contexto do curso por terem um enfoque voltado para a infância) estando a disciplina neste contexto vivencia o desgaste dos discentes que nesta fase estão envolvidos com a finalização do TCC, dos estágios e das diferentes exigências próprias de final de curso – do ponto de vista da administração interna do departamento que se organiza por áreas disciplinares, o lugar em que a EJA está alocada não permite ao pedagogo vivenciar a disciplina de alfabetização com enfoque voltado para o adulto, pois esta enfatiza apenas a alfabetização da criança, o mesmo acontece com as disciplinas de metodologia das séries iniciais, bem como os estágios das séries iniciais.

No entanto, o que constatamos e denunciamos de mais agravante é que os cursos de formação de educadores, em geral, pautam-se em uma formação idealizada, que está longe de atender aos interesses das classes populares, das quais se originam os estudantes da EJA. Pautados em uma cultura homogênea, também se distanciam da diversidade cultural presente na sociedade complexa e que atravessa a sala de aula. No mais, evidenciamos e anunciamos trabalhos que contemplem a EJA nas discussões de política educacional, atividades de estágio em gestão, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e projetos de pesquisa, ensino e extensão.

Freire (1992) fala do "cansaço existencial" e das "situações-limites" tão comuns em estudantes e docentes, como barreiras que precisam ser vencidas. É algo que exige superação no âmbito social e pessoal para alcançar o "inédito-viável". É importante que os educadores se disponham a aperfeiçoar sua prática, desafiando os estudantes na busca pelo conhecimento.

Constatamos, neste caso, a necessidade de repensar o papel da

universidade no processo de formação de educadores. Esta precisa voltar seu olhar para um ensino que considere a implicada relação com a pesquisa e a extensão. Precisamos de educadores preparados para lidar com a realidade das classes populares, dos estudantes trabalhadores e da EJA que se desenvolve em diferentes contextos.

Em 2010, ao lecionar a disciplina de EJA no curso de Pedagogia, realizei uma pesquisa junto aos estudantes concluintes com o objetivo de conhecer os sentidos que estes sujeitos atribuem à EJA no contexto do referido curso. Questionados quanto à formação recebida no curso para atuarem na EJA estes responderam:

> *Ainda não tive, e não sei se poderei ter nesse pouco tempo que falta, pois, faltam apenas alguns meses para concluir o curso e creio que esse tempo é insuficiente* (ARS, 28 anos)

> *Não tive formação para atuar na EJA, estamos tendo no último semestre a disciplina que trata a respeito do assunto* (APS, 28 anos)

> *Por enquanto não. A única oportunidade de tomar conhecimento sobe a EJA (pouquíssimos estudos) foi por opção própria devido à intervenção da disciplina de Gestão Pedagógica em Espaços Formais* (ALB, 29 anos)

> *Acho que a partir do momento em que estudamos a história da educação, filosofia, sociologia, as próprias práticas pedagógicas, política entre outras áreas, pode-se dizer que contribuíram para esta área. No entanto isso não foi o suficiente, pois este assunto específico só está sendo desenvolvido agora, e um semestre é pouco se levarmos em consideração a importância desta área, mas infelizmente essa não é a única área que deveria ser mais discutida e acaba não tendo tanto espaço no currículo* (ACFR, 20 anos)

Estes depoimentos corroboram a denúncia anterior que diz respeito ao fato de que o curso de Pedagogia da UEL, da forma como está organizado, tem um currículo que não contempla a formação de profissionais que vão atuar na EJA. Questionamos os estudantes quanto à importância da EJA para a formação do pedagogo, o que responderam:

> *A importância da EJA na formação do pedagogo se faz necessária à medida que para ele ser um bom profissional, ele necessita saber as metodologias pertinentes a esta modalidade de ensino, levando em consideração que é uma* área da Educação e ele precisa saber lidar com este público (ARFS, 22 anos)

É de suma importância, pois o pedagogo enquanto profissional da educação deve estar interado das condições que configuram o processo de ensino/ aprendizagem do jovem e adulto (APO, 22 anos)

A EJA permite que o pedagogo amplie seus conhecimentos e percepções acerca da educação, evitando o estereótipo de associar séries iniciais apenas com educação de crianças (ALB, 29 anos)

A EJA em minha opinião reflete a defasagem do ensino brasileiro e a exclusão educacional, é um meio de permitir que o aluno a quem foi negado o direito a educação na idade normal possa concluir a educação básica e até mesmo ingressar no ensino superior. O pedagogo é uma peça fundamental na organização de qualquer modalidade de ensino, e para que ele possa atuar de forma significativa é extremamente necessário que em sua formação todas as modalidades de ensino e de atuação do pedagogo sejam contempladas, sem contar a relevância política e social que a EJA desempenha na nossa sociedade (ACFR, 20 anos)

Os depoimentos anunciam que a EJA ocupa uma importância relevante na formação do Pedagogo, no entanto, ao questionarmos estes profissionais quanto às formas de atuação do pedagogo no contexto da EJA estes responderam:

Não sei, pois, começamos a ter ideia de como é essa matéria há uma semana (ARS, 28 anos)

Acredito que como docente, na gestão ou outras funções. Não sei, não saberia responder (LKC, 21 anos)

O pedagogo tem que estar qualificado, responder as necessidades do educando. Não consigo responder pois não conheço nada sobre o assunto (MCV, 27 anos)

Estes depoimentos por um lado denunciam o descaso da universidade com a formação do profissional para atuar na EJA, mas por outro lado revelam a importância que as universidades têm no processo de formação destes profissionais, pois o ensino superior coloca-se como uma possibilidade importante para a implementação de políticas e programas de formação que democratizem o acesso, a permanência e a gestão nesse nível de ensino, anunciando a formação e a profissionalização. Consideramos para tanto que a educação, como prática sócio-histórica, não se afirma apenas na escolarização como prática educativa institucionalizada, contudo tem nesta o seu lócus privilegiado (DOURADO, 2001).

No contexto da sociedade brasileira, essa afirmação está longe de representar uma realidade conforme afirma o boletim da Ação Educativa (*EM AÇÃO*, 2004) ao denunciar que em 2003 dos 1306 cursos de pedagogia existentes no país, somente 16 ofereciam habilitação em EJA, dos quais 7 eram mantidos por instituições públicas e os demais por instituições privadas.

Segundo Cury, (PARECER 11/2000), as instituições que se ocupam da formação de educadores são convocadas a oferecer habilitação em seus processos seletivos. No entanto, para atender a essa finalidade, elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer aos estudantes matriculados, por isso não podem deixar de considerar a realidade da EJA. Muitas universidades já propõem programas de formação inicial e continuada especificamente para os profissionais da EJA. Cabe a nós, no contexto da UEL, pensarmos em estratégias de ação que ampliem os espaços de formação.

Existem muitos profissionais que atuam na EJA e que foram formadas no contexto do curso de Pedagogia da UEL, destacamos em especial a experiência de uma professora que atualmente desenvolve o trabalho de gestão pedagógica em uma escola de EJA de Londrina. Ela atuou nesta área pela primeira vez em 1990, quando ingressou no Projeto MOVA-SP:

> *Eu fui convidada por causa da minha experiência com liderança de grupos de jovens da Igreja Católica em bairros de periferia da cidade de São Paulo. Era estudante do Ensino Médio, por isso não tinha formação na área de EJA. Éramos chamados de "professores leigos". Tínhamos a experiência de militância nos Movimentos Sociais e no Partido dos Trabalhadores. Trabalhei no MOVA até 1993, quando a administração malufista colocou fim no convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e as entidades que representavam os participantes do Projeto. Ainda assim, continuei atendendo aos alunos que estavam concluindo a 4ª série para que pudessem participar dos exames de equivalência* (CRAS, 2009).

Em 2000 esta professora ingressou no curso de Pedagogia da UEL, buscando formação para continuar trabalhando com a EJA. Concluiu em 2003 e já em 2004 ingressou na escola que trabalha até hoje. Ela relata que no início foram muitos os desafios, pois o formato dado à EJA nesta escola correspondia à transmissão de conteúdos escolares e a mecanização dos processos de aprendizagem. Embora a escola possuísse uma estrutura que favorecia a realização de várias atividades, esta não era aproveitada. A partir dessas observações e tendo como referencial teórico os pressupostos de Paulo Freire (2000), a referida professora reuniu a equipe pedagógica e organizou uma proposta que possibilitou a dinamização e amplitude nas ações. O

trabalho desta profissional é reconhecido e valorizado pela instituição, que lhe dá liberdade para implementar diversas ações, além de apoio estrutural e financeiro:

> *Por minha formação e experiência nos Movimentos Sociais, estou coordenando as atividades de implantação do PCG, onde a intenção é de trabalhar com estudantes de baixa renda da escola pública em projetos sociais para suprir carências nas áreas de educação, saúde e cultura* (CRAS, 2009).

Anunciar a prática pedagógica desta profissional possibilita dialogar com a nossa própria prática e formação, visto que a educação como processo de formação relacional possui dimensões científicas, humanas e políticas que são evidenciadas no trabalho docente e aprofundadas no exercício da pesquisa. Tais dimensões não são estanques, pois não é possível realizá-las separadamente. São dimensões implicadas eticamente, pois, à medida que avançamos na tarefa de ensinar, não podemos nos eximir das relações humanas nem das decisões políticas que a tarefa de educar e pesquisar nos imprime. Inclusive quanto à necessidade de criar outros contextos de formação do educador como decorrentes dos desafios evidenciados do próprio curso de graduação.

No contexto da UEL isso vem acontecendo em uma convergência de diferentes olhares, saberes e interesses, que levam ao desenvolvimento de espaços formativos que culminam com a organização de diferentes atividades acadêmicas nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão. Em 2004 organizamos na UEL o *"Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos"* (CEEJA), com o objetivo de formar profissionais para atuarem nesta área, tendo a primeira turma iniciado em abril de 2006. Destacamos também o contexto dos projetos de extensão, especialmente o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), além do Mestrado em Educação que vem desenvolvendo pesquisas que culminam com diferentes dissertações sobre o tema da EJA.

Numa perspectiva democrática, hoje, mais do que nunca, é possível construir um trabalho conscientizador nesta área. A este respeito, antecipou-se Freire (2000, p. 102) ao advertir sobre a necessidade de decisões rápidas e variadas a desafios inesperados, frente ao impacto da modernização tecnológica. É necessário que educadores repensem sua formação, considerando principalmente a realidade "dos estudantes que são trabalhadores", bem como as ambivalências e contradições presentes no confronto vivenciado na EJA.

Um dos trabalhos da universidade é fornecer subsídios teóricos para que educadores e educandos em diálogo construam a própria prática

educativa. Esta atividade está relacionada com a capacidade de buscar maiores aprofundamentos, um comprometimento com os menos favorecidos (que considere os saberes e as crenças destas pessoas) por meio de formação permanente. Concordamos com Freire quanto ao exercício de pensarmos (o tempo, a técnica, o conhecimento e a ligação entre as coisas e as pessoas) enquanto estamos conhecendo. Esta é uma condição indispensável para uma educação comprometida com os contextos da EJA.

Para Romans, Petrus e Trilla (2003), a prática diária dos educadores sociais, como é o caso da EJA, parece um imenso deserto em que tentam encaixar (como se fosse um jogo) suas ansiedades, seus medos, suas interrogações e suas dúvidas. Fazem isso com dedicação e esperança no sentido de contribuírem para que as pessoas que procuram estas práticas educativas desejem e decidam iniciar e seguir processos de integração, cooperação, participação e transformação social. A intenção desses autores que estudam as práticas docentes de educadores sociais é aproximar-se dessa realidade em seus diferentes aspectos, a fim de fundamentar o trabalho docente e aprofundar as problemáticas "praticáveis" que possam ser úteis na melhoria da profissão docente.

Em pesquisa sobre a formação de educadores da EJA, constatamos (XAVIER, 2010), tanto no plano do discurso, quanto no plano da prática, fatores das respectivas histórias de vida desses docentes que justificam a maneira como concebem e organizam suas respectivas práticas. Esses fatores dizem respeito aos modelos pedagógicos aos quais tais docentes estiveram submetidos ao longo do seu processo de escolarização básica; aos modelos pedagógicos em que foram expostos ou que lhes foram transmitidos nos cursos de formação inicial ou continuada; à história de vida destes profissionais e suas respectivas opções políticas em interação com o contexto sócio-histórico mais amplo; às trocas de informações, saberes e fazeres com colegas de docência; e, por último, mas não menos importante, ao contexto educativo onde desenvolvem seu trabalho. Estes elementos, em interação com as concepções e reações dos docentes frente aos desafios do processo educativo, acionam diferentes ações docentes.

Apesar das diferentes opiniões quanto aos elementos que constituem o modo pelo qual as pessoas aprendem, é consenso entre estes docentes que a aprendizagem se processa na relação mediatizada pelo mundo da escola e da vida. É neste jogo relacional, constituído pelas diferenças entre os variados sujeitos da EJA e seus respectivos contextos que as identidades se constituem, e também no jogo relacional constituído pelas diferentes concepções e ações de

aprender e ensinar (muitas vezes desarticuladas e ambíguas), que os estudantes se organizam para aprender.

Tanto na EJA quanto na educação de crianças se manifesta a diversidade de processos relacionais e identitários, no entanto, muitas escolas ainda querem ensinar do mesmo modo para pessoas que aprendem de modos diferenciados. As salas de aula se caracterizam como um ambiente heterogêneo, de identidades e saberes diversos. Muitas pessoas que procuram a escola quando adultos já experimentaram a vida escolar antes e não foram bem-sucedidas. O retorno exige que a experiência de aprendizagem ora buscada garanta a permanência desses estudantes na escola, bem como a continuidade dos estudos.

A pesquisa com docentes da EJA mostrou que a maioria fez curso superior, alguns têm até pós-graduação. No entanto, todos afirmam que a capacitação para trabalhar com a EJA aconteceu no processo de docência, forjado pelos desafios que tal prática imprime ao próprio fazer. Mesmo as pedagogas explicam que sua formação esteve sempre voltada para a infância e que não tiveram formação específica para trabalhar na EJA (XAVIER, 2010).

A identidade docente é constituída pelas demandas dos contextos das pessoas que buscam esta modalidade de ensino. Nesses termos, a educação é concebida como o processo de formação do ser humano que envolve questões epistemológicas relacionadas com a origem e o desenvolvimento do conhecimento, questões axiológicas relacionadas com os valores presentes no agir humano, bem como com questões antropológicas que dizem respeito à própria condição de existência do ser homem.

A educação, portanto, é vista como prática social que se desenvolve como atividade de trabalho que tem significação transdisciplinar, pois é um fenômeno de natureza sócio-histórica que se manifesta impregnado de peculiaridades. A atuação e a formação docentes fazem emergir relações e articulações, bem como seus significados e consequências para a atividade educacional, por meio do exercício de conhecer os fatos sociais e as pessoas envolvidas com esta atividade.

Segundo Mizukami (1986), as teorias não são as únicas fontes de respostas possíveis, completas e incorrigíveis para práticas docentes. Elas são elaboradas para explicar de forma sistemática determinados fenômenos. São os dados da realidade educativa que irão fornecer o critério para a sua aceitação, averiguação ou mesmo complementação. A atividade de conhecer e reconhecer a teoria em interação com as práticas docentes deve ser parte integrante do fazer docente que vai se transformando em relação.

Nos depoimentos de educadores da EJA, observamos que o aprendido na graduação, em muitos casos, permanece externo, e um tanto estranho, a

estes profissionais e às suas respectivas práticas, como se nada tivesse a ver com o que fazem, bem como com seu posicionamento frente ao fenômeno educacional. As escolhas das abordagens teóricas mencionadas nas falas e práticas das docentes encontram explicações nos pressupostos das teorias, mas também se explicam quando observamos o jogo de forças sociais, econômicas, políticas e culturais que podem condicionar e direcionar as escolhas no sentido do melhor, do pior, do desejável, do indesejável, do negociável e do inegociável.

Consideramos os educadores, não como aqueles que apenas ensinam, mas como aqueles que também aprendem quando ensinam, como aqueles que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, como aqueles que aprendem para ensinar, como aqueles que se abrem para aprender considerando que precisam ensinar, como aqueles que sabem que precisam aprender sempre e em todo lugar por saber que precisam ensinar.

Ao analisar as respostas de docentes da EJA quanto à escolha e uso de modelos de docência, percebemos que existem lacunas que dizem respeito a distância entre o que aprenderam na graduação e o que de fato fazem nas suas respectivas práticas. A desarticulação e a não interferência das abordagens teóricas estudadas nos cursos de graduação, no contexto da prática docente, indicam que as teorias "estão-e-ficam" no plano do "ideal pedagógico", por isso mesmo questionamos qual seria a condição para a conexão entre a abordagem teórica escolhida e a prática executada.

Tais questionamentos sugerem a necessidade de repensar os cursos de formação docente, principalmente o de Pedagogia, considerando a análise dos temas sugeridos e estudados nos currículos dos cursos de formação de educadores, visando uma compreensão abrangente e significativa do real, que implica a necessidade de articular aprendizagem, reflexão e diálogo das teorias pedagógicas com as situações concretas da prática docente. Esta análise deve ser feita de maneira que o discurso, enquanto resultado do lido, estudado e analisado, aproxime-se cada vez mais do vivido, pois vivenciar as propostas teóricas não é a mesma coisa que ler, escutar e debater sobre elas.

Os cursos de formação docente, inclusive o curso de Pedagogia da UEL na sua estruturação curricular, não devem conceber que teorias e práticas pedagógicas sejam consideradas dicotomicamente. É possível e producente que, a partir da prática, se possa refletir, discutir, analisar, questionar e criticar diferentes opções teóricas em confronto com essa mesma prática. É possível também evitar fazeres ingênuos, histéricos e estéreis, tanto na indicação "dos tais receituários" de abordagens estanques, externas e alheias ao fazer docente, quanto no problema da crítica pela crítica, que pode ser infecunda, porque

desligada de uma prática experienciada. É necessário que os educadores desenvolvam as habilidades teóricas-políticas-epistemológicas-metodológicas que os qualificam crítica-e-democraticamente para o exercício técnico-humano-e-político de sua atividade profissional.

Nestes termos, concordamos com Severino (1994) quando ele diz que o currículo dos cursos de formação de educadores só se constitui como mediação do processo pedagógico, quando assegura ao profissional o domínio dos conhecimentos científicos e das habilidades metodológicas para a percepção das condições de existência histórica-e-social do ser humano, bem como o papel que a educação exerce na sociedade.

A formação docente que se constitui nestes termos revela-se como formação profissional filosófica, problematizadora e dialógica que articula três elementos. Primeiro, a promoção da interdisciplinaridade, integrando as contribuições dos componentes curriculares, garantindo a inserção destes na intencionalidade do projeto educativo, cujo campo ocorre a formação profissional do educador. Segundo, a integração mediante o desenvolvimento de uma reflexão sistemática, crítica e dialógica sobre as dimensões em que se desdobra a existência dos estudantes. Terceiro, e não menos importante, a identificação dos aspectos relacionados à condição de existência dos estudantes e com a natureza teórico-prática do processo educativo.

A formação de educadores se traduz como atividade problematizadora antropológica, axiológica e epistemológica, pois busca conhecer o sentido da existência humana nos diferentes contextos sociais; busca investigar os valores que motivam as diferentes ações do ser humano e busca conhecer os processos de gênese, produção, sitematização e aprendizagem do conhecimento que se desenvolve nos diferentes contextos educativos inclusive no contexto da EJA.

Nossas considerações finais anunciam a possibilidade de reformulação do curso de Pedagogia da UEL, considerando os desafios no atendimento às demandas da EJA, na esperança de que outros autores possam contestar e problematizar essa presença de maneira significativa, pois conforme afirmamos anteriormente nas palavras de Freire: o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente "lido", interpretado, "escrito" e "reescrito".

Referências

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. *LEX:* Coletânea de Legislação e Jurisprudência, São Paulo, v. 60, p. 3719-3739, dez. 1996.

_____. *Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos* (CONFINTEA VI). Brasília, UNESCO/MEC, 2010.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia.* São Paulo: UNESP, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.* Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, UF: DF, Processo nº: 23001.000040/2000-55, Parecer CEB nº: 11/2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 90. *In*: Políticas Públicas e Educação Básica (Org.). São Paulo, Xamã, 2001.

EM AÇÃO. Boletim da Ação Educativa. "Educação de Jovens e Adultos". Jul/ 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança:* um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação:* cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. *In:* BRZEZINSKI, Iria. *LDB Interpretada:* diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997, p. 106-122.

HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to Functional Grammar.* London: Edward Arnold, 1994.

_____; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.* Oxford: Oxford university Press, 1989.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino:* as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. *Profissão:* educador social. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

SEVERINO, Antônio J. *Filosofia da educação:* construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SOARES, Leôncio J. G. *Educação de Jovens e Adultos*: diretrizes curriculares nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

XAVIER, Marcia Rejania Souza. *Educação e Religião:* os entre-lugares da educação de adultos na ação educativa do PEACE. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

XAVIER, Marcia Rejania Souza. *Comunicação, conhecimento e docência:* dimensões do processo de formação de educadores no contexto da educação de jovens e adultos. 2010. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

O MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (1994-2010): DEZESSEIS ANOS DE HISTÓRIA

Simone Burioli Ivashita
Celso Luiz Jr

O ensino superior no Brasil ocorreu somente com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808 (MOROSINI, 2009). Como sabemos, os primeiros cursos eram voltados ao ensino médico, de engenharia e de direito. O primeiro curso de pedagogia do Brasil foi instituído em 1939, com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, e tinha como função formar bacharéis e licenciados em pedagogia. A preocupação maior neste período era o preparo de docentes para a escola secundária.

Já o sistema de pós-graduação brasileiro, no que tange a sua implantação e consolidação, esteve estritamente vinculado aos projetos desenvolvimentistas dos anos 1930, 1940 e 1950. Santos (2002) assinala que ainda nos anos 1960 são criados vários centros de excelência, com pessoal dedicado à pesquisa na Universidade do Brasil.

Com a expansão do ensino superior, a implantação da pós-graduação brasileira teve como objetivo formar um professorado competente para atender com qualidade os cursos e também para preparar o caminho para o alargamento da pesquisa científica no país (KUENZER; MORAES, 2005).

Ainda segundo as mesmas autoras foi tardiamente, apenas em 1965, que as experiências de pós-graduação brasileiras foram reconhecidas como um novo nível de ensino (MORAES, 2002). Naquele momento, o parecer 977 traçava o formato institucional básico da pós-graduação brasileira, diferenciando seus dois níveis de formação, o mestrado e o doutorado.

O Parecer 977/65 marca a história da pós-graduação no Brasil, normatizando e inaugurando os cursos de pós-graduação no país. Aprovado em 3 de dezembro de 1965 pela Câmara de Ensino Superior do então Conselho Federal de Educação, o parecer também ficou conhecido pelo nome do seu relator, Newton Sucupira. Interessante mencionar que tal parecer distinguiu as modalidades *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) e *Lato Sensu*.

A institucionalização da pós-graduação, de modo geral, apresenta como objetivo formar e qualificar docentes/pesquisadores para atuarem no ensino superior, tendo em vista a expansão das IES (Instituições de ensino Superior)

no país. Há também o interesse em formar e/ou disseminar uma comunidade científica.

O referido parecer também define seus objetivos, entre eles, preparo de cientistas, formação de um corpo docente apto e competente para o ensino superior, treinamento e qualificação profissional de outros quadros técnicos imprescindíveis ao desenvolvimento nacional, em funcionamento nas universidades para atender a necessária realização de seus fins essenciais (CURY, 2005).

Diante desse marco referencial, foi criado, em 1966, o primeiro curso de pós-graduação em educação no Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Desde então, iniciou-se um longo processo de instalação e regulamentação de cursos e programas.

Gatti (2001) salienta que somente no final da década de 1960, com a implementação de programas sistemáticos de pós-graduação, mestrados e doutorados, e com base na intensificação dos programas de formação no exterior e a reabsorção do pessoal aí formado, que o desenvolvimento da área de pesquisa no país começou a ser notado.

Como já dissemos anteriormente, somente em 1965 tem início o primeiro programa de pós-graduação em Educação no Brasil, em nível de Mestrado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e, em 1969, na de São Paulo (SAVIANI, 2002). No auge da fase de implantação, criam-se programas na Universidade de São Paulo (USP) – 1971, na Universidade Federal Fluminense (UFF) – 1971, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – 1972, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) – 1972, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) – 1972, na Universidade de Brasília (UnB), na Federal do Paraná (UFPR), na Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) 1974, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – 1975, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) – 1976, e em 1977 na Federal do Ceará (UFC) e na da Paraíba (UFPB). Em 1978, na Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), dentre outros (SAVIANI, 2002).

Com a necessária expansão do ensino superior e a institucionalização dos cursos de mestrado e doutorado, em meados da década de 1970, começa a se consolidar não só uma ampliação das temáticas de estudo, mas, também, um aprimoramento metodológico, em outras palavras, não só houve maior diversificação dos temas, como também dos modos de abordá-los (GATTI, 2001, p. 67).

Torna-se importante mencionar a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd que, a partir do final da década de 1970, teve papel relevante na integração de pesquisadores e na disseminação da pesquisa educacional e questões a ela ligadas. Se a pesquisa em educação tendeu a se desenvolver com certas convergências históricas, "verifica-se também que ela refletiu modelos de investigação que vinha sendo proposto nos Estados Unidos, Inglaterra ou França, tendo impacto aqui com certo retardo, muitas vezes com uma apropriação simplificada quanto aos seus fundamentos" (GATTI, 2001, p. 70).

Com base no exposto, consideramos que o sistema de pós-graduação disseminado no território nacional deriva da composição dos modelos americanos e europeu. O mestrado, como etapa inicial, tem o dever de efetivar a inserção do aluno na condição de pesquisador, com a realização de um trabalho próprio, investigativo, consubstanciado na dissertação. Já o doutorado deve ter a função de consolidar a pesquisa, com autonomia intelectual e originalidade, requisitos básicos para a etapa final do processo de formação do pesquisador (SAVIANI, 2002).

Cabe salientar que instituições criadas nos anos 50 - CAPES e CNPq - muito contribuíram para a solidificação da pós-graduação universitária brasileira. É importante mencionar que as alterações feitas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 1996/1997 redesenharam alguns aspectos da pós-graduação brasileira, que passou a priorizar essencialmente as atividades de pesquisa e de formação de pesquisadores.

Isto posto sabemos que um dos grandes desafios da pós-graduação na atualidade consiste em "ser, prioritariamente, lócus de produção de conhecimento e de formação de pesquisadores" (HORTA; MORAES, 2005, p. 95).

Os anos de 1990 podem ser considerados um marco na expansão de novos mestrados em Educação credenciados pela CAPES nas diferentes regiões geográficas do país. Na região Sul, especificamente no Paraná, temos a Universidade Estadual de Maringá (UEM) – 1990, na Estadual de Londrina (UEL) – 1994, PUC Curitiba, Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – 1994, Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) – 1999 (SAVIANI, 2002).

Foi criado em 1974 e instalado em 1975 o primeiro curso de mestrado em Educação do Paraná, na UFPR, com concentração nas áreas de Planejamento Educacional e de Metodologia de Ensino (UFPR, 2011).

Na região norte do Paraná, a Universidade Estadual de Maringá,

implanta seu Mestrado em Educação, em 1990, o primeiro no interior do Estado, com a área de concentração especificada como Fundamentos da Educação, a princípio, em convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UEM, 2011).

A Universidade Estadual de Londrina foi criada pelo Decreto Estadual 18.110, de 28 de janeiro de 1970, resultado da junção de todas as Faculdades existentes e da criação de alguns novos cursos sob a forma de fundação – Fundação Universidade Estadual de Londrina (FUEL). Aliada à pesquisa e ao retorno dos docentes que estavam em processo de capacitação em outros centros de formação, surge a pós-graduação na UEL na década de 1970. O *stricto sensu* tem início em 1973, com a criação do Mestrado em Matemática; após, seguem-se tantos outros (SILVA, 2008).

Entretanto, no ano de 1976 a Universidade Estadual de Londrina já oferecia cursos de especialização em Metodologia do Ensino Superior. A partir de 1986 passa a funcionar também o curso de Especialização em Educação Especial.

O curso de mestrado em Educação foi criado pela Resolução nº 2.333/93 da Universidade Estadual de Londrina, que deu início às suas atividades em fevereiro de 1994, tendo como área de concentração Educação Escolar.

No ano de 1994 houve uma reapresentação da proposta com base nos resultados, o GTC (Grupo de Trabalho Científico) da CAPES apontou algumas dificuldades estruturais que demandam atenção. A proposta é de uma área de concentração: Formação do Educador para a Situação Escolar, que apresenta os seguintes objetivos:

> 1- Formar docentes e pesquisadores para suprir a demanda regional de mestres nas Instituições de Ensino Superior;
> 2- Desenvolver e incentivar a pesquisa e a produção do conhecimento científico vinculado à educação, nas linhas de pesquisa adotadas no programa;
> 3- Propiciar a reflexão sobre o papel do professor-educador para a compreensão da escola num contexto histórico, filosófico, social e cultural e prepará-lo para uma constante análise crítica do seu papel e das suas funções sociais desses profissionais;
> 4- Subsidiar teórica e metodologicamente programas e ações institucionais à luz de conhecimentos científicos recentes (UEL, 1996, p. 7).

É importante ressaltar que nesse primeiro momento são definidas 3 linhas de pesquisa: 1 – Fundamentos Filosófico-Históricos, Comunicacionais e Sócio-Políticos na Educação (com os docentes Prof. Dr. Levino Bertan, Profª

Drª Linda Bulik e Prof. Dr. Eduardo Judas Barros); 2- Ensino e Avaliação (com os docentes Profª Drª Neusi Aparecida Navas Berbel, Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck, Profª Drª Georfravia Montora Alvarenga e Prof. Dr. Carlos Eduardo Laburú) ; 3- Aprendizagem e Desenvolvimento Humano (com os docentes Profª Drª Carmen Garcia de Almeida, Profª Drª Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin, Profª Drª Lúcia Helena Tiosso Moretti, Profª Drª Maria Aparecida Trevisan Zamberlan e Profª Drª Verônica Bender Haydu).

O programa foi reconhecido pela CAPES em agosto de 1999 e são mantidas as Linhas de Pesquisa na área de Concentração Educação Escolar. Sendo assim, o Programa confirma que seu objetivo geral é capacitar e formar docentes pesquisadores na área educacional para a situação escolar. Toma ainda como objetivos específicos os de proporcionar e instrumentalizar a produção de conhecimento a partir da reflexão e a análise crítica do papel do professor, visando à compreensão da escola e dos processos relacionados com ensino, aprendizagem e desenvolvimento humanos, além de subsidiar teórica e metodologicamente a elaboração e proposição de programas e ações institucionais à luz de conhecimentos científicos recentes (PULLIN; MIRANDA, 2004).

No ano de 1999, o Programa concentra-se na área de Educação Escolar e conta com 5 linhas de pesquisa: Linha 1 – Aprendizagem e Práticas Educativas na Escola; Linha 2 – Avaliação e Atuação Docente; Linha 3 – Cultura, História e Educação; Linha 4 – Desenvolvimento Humano: Ambiente, Processos e Práticas de Intervenção; Linha 5 – Docência no Ensino Superior. Essas linhas articulam-se e concorrem entre si para o eixo temático do Programa, qual seja, Educação escolar (BRASIL, 1999). Cabe lembrar que neste ano o Programa contava com 15 docentes.

Em 2000 permanece a área de concentração Educação Escolar e o Programa conta com 16 docentes. Em relação as linhas de pesquisa mantêm-se o número de 5 linhas, porém com alterações: Linha 1 – Aprendizagem e Práticas educativas na escola; Linha 2 – Avaliação e Atuação Docente; Linha 3 - Cultura, Desenvolvimento Humano e Escolarização; Linha 4 – Docência no Ensino Superior e Linha 5 – História, Filosofia e Políticas Educacionais (BRASIL, 2011). Em 2001 não houve alterações nas Linhas de Pesquisa, mas o Programa incluiu dois docentes em seu quadro, compondo um total de 18 docentes.

Em 2002, buscando ainda o objetivo de capacitar e formar docentes pesquisadores na área educacional para a situação escolar, o Programa conta com 18 professores. E apresenta seus objetivos específicos: (a) subsidiar

teórica e metodologicamente a elaboração e proposição de programas e ações institucionais à luz de conhecimentos filosóficos e científicos; (b) propiciar e instrumentalizar a produção de conhecimentos a partir da reflexão e da análise crítica do papel do professor, visando a compreensão da escola e dos processos relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano; e, (c) compreender a educação escolar como prática social historicamente construída, considerando-se os processos políticos implícitos para sua realização, como possibilidades de análise.

Após análises e avaliações os professores encaminharam à Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação (CEPE) uma proposta de modificação de sua estrutura curricular, no sentido de renomear duas linhas. Portanto, a linha de pesquisa "História, Filosofia e Políticas Educacionais" passa a denominar-se "Perspectivas históricas, filosóficas e políticas da educação brasileira" e a linhas "Cultura, Desenvolvimento Humano e Escolarização" altera-se para "Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização", mudanças ocorridas apenas no início de 2003 (BRASIL, 1999).

As linhas são reaglutinadas no ano de 2003, assim permanecendo: Linha 1 – Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: Implicações para o Ensino em Contextos Escolares; Linha 2 – Perspectivas Históricas, Filosóficas e Políticas da Educação; Linha 3 – Docência e Avaliação (BRASIL, 1999).

Em 2004 há três Linhas de Pesquisa ofertadas: Linha 1 – Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: Implicações para o Ensino em Contextos Escolares; Linha 2 – Perspectivas Históricas, Filosóficas e Políticas da Educação; Linha 3 – Docência: saberes e Práticas (BRASIL, 1999). No ano de 2005 o programa conta com 22 docentes atuando nas três linhas de pesquisa apresentadas anteriormente.

Em 2006, 26 docentes fazem parte do programa que oferta três linhas de Pesquisa: Linha 1 – Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação que consiste na reflexão sistemática sobre educação a partir da Filosofia da Educação, da História da Educação e das Políticas Educacionais, focalizando os processos pedagógicos e a dinâmica escolar. A Linha 2: Docência, Saberes e Práticas registra que as ações de seus participantes convergem para a produção do conhecimento da docência, considerando saberes e práticas nos aspectos pedagógicos, psicológicos, epistemológicos, tendo em vista uma educação comprometida com as necessidades do contexto escolar. Na linha 3 – Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos, os participantes conduzem investigação acerca das condições que favoreçam os processos de ensino, aprendizagem e o desenvolvimento humano (BRASIL, 1999).

Nos anos seguintes, até 2010, não houve alterações nas linhas de pesquisa, cabe salientar que em 2007 o programa contava com 26 docentes; em 2008 com 25 docentes; em 2009 com 27 docentes e em 2010 com 24 docentes.

É importante ressaltar que as alterações, modificações e ajustes gradativos ocorridos procedem das políticas educacionais vigentes, da realidade estrutural e conjuntural do Mestrado em Educação da UEL, assim como dos resultados das avaliações realizadas pela CAPES. As sugestões oferecidas às Linhas de Pesquisa foram no sentido de que tais linhas não fiquem circunscritas aos seus enunciados linguísticos, mas busquem refletir as possibilidades de outras ações integradoras, as quais são concretizadas na proposição e execução de projetos de pesquisa, produção intelectual e atividades integradas em disciplinas do programa e em cursos de graduação (BRASIL, 1999).

Toda essa ampliação no número de vagas e nas linhas de pesquisa permite ao Programa de Mestrado em Educação oferecer um variado cabedal de temas para pesquisa, e ainda continuar atendendo seu público alvo, quais sejam, egressos dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, a profissionais que atuam na educação básica, nas suas diversas etapas e modalidades, bem como, professores exercendo a docência no ensino superior. O programa conta hoje com um corpo docente formado por 25 professores doutores que atuam nas diferentes linhas de pesquisa.

O Programa de mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina completou, em 2010 dezesseis anos. Suas produções/informações estão disponibilizadas na página do programa (www.uel.br/pos/mestredu), somando um total de 231 defesas de dissertações de mestrado, como pode ser observado no quadro a seguir.

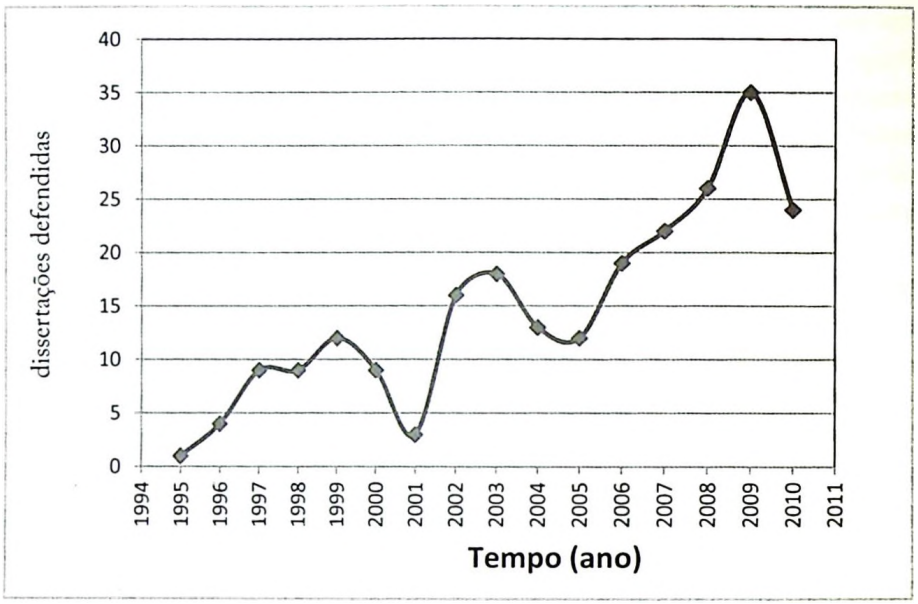
Quadro 1 – Número de dissertações defendidas por ano no PPE/UEL

ANO	DEFESAS
1995	1
1996	4
1997	9
1998	9
1999	12
2000	9
2001	3
2002	16
2003	18
2004	13
2005	12
2006	19
2007	22
2008	26
2009	35
2010	24
TOTAL	232

Fonte: elaborado pelos autores

O quadro acima oferece os números exatos de trabalhos defendidos por ano, sendo, portanto, de fácil visualização. Já o gráfico seguinte apresenta a progressão ano a ano do número de defesas realizadas.

Gráfico 1 – Número de dissertações defendidas por ano no PPE/UEL



Fonte: elaborada pelos autores

Com relação aos egressos do mestrado em Educação da UEL, podemos considerar que em sua grande maioria tem dado continuidade às pesquisas e à atuação nos mais diversos seguimentos da educação, levando em consideração o tripé ensino, pesquisa e extensão. Também temos registros que parte das pesquisas aqui iniciadas pelos alunos tem se desdobrado em projetos de doutoramento desenvolvidos em outros programas de pós-graduação em Educação por todo o país.

Em linhas gerais, essa é uma das histórias possíveis de serem contadas desse Programa de Pós-Graduação. Registrar uma das Histórias de um Programa de Pós-Graduação não é tarefa fácil, porém esta temática permite em um primeiro momento relembrar quantitativamente a produção deste e em um segundo momento permite pensar que o referido programa foi e é responsável pela formação dos professores que hoje atuam em instituições de Ensino no Paraná.

Citamos a escrita de uma das muitas Histórias, tendo por base que a História e a História da Educação devem ser sempre reescrita, pois atualizar o passado é não permitir a existência de resultados definitivos. Queremos ressaltar que a História do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina poderá ser recontada de inúmeras outras maneiras, o que realizamos aqui foi uma das possibilidades delineadas por meio das escolhas que, como pesquisadores, fizemos.

Explicitamos um pouco do caminho percorrido pelo mestrado, desde sua criação até suas reformulações, entendendo que as pesquisas realizadas no interior desse programa indicam, em grande parte, o desenrolar desse caminho.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.* Avaliação: Caderno de Indicadores. Brasília: CAPES, 1999. Disponível em: <www.capes.gov.br>,. Acesso em setembro de 2011.

CURY, C.R.J. Quadragésimo ano do parecer CSE 977/65. *Revista Brasileira de Educação,* Campinas, n.30, p.7-20, set/dez, 2005.

GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 65-81, julho/2001.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de Educação à grande área de Ciências Humanas. *Revista Brasileira de Educação.* Campinas, n.30, set/dez. 2005, p. 93-112.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, set/dez 2005.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. *In:* BIANCHETTI, L; MACHADO, A. M. (Org.). *A bússola do escrever.* São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002.

MOROSINI, Marília. O ensino superior no Brasil. *In:* STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil.* v. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 296-323.

PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa; MIRANDA, Marília Faria de (Org.). *Catálogo das dissertações defendidas – 1995 a 2004.* Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Sertanópolis: Grafcel, 2004.

SANTOS, C.M. dos. Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil: a questão da dependência. *Ensaio Avaliação Políticas Públicas Educacionais.* Rio de Janeiro, v.10, n. 37, p. 479-492, out/dez, 2002.

SAVIANI, D. A pós-graduação em Educação no Brasil: pensando o problema da Orientação. *In:* BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. *A bússola do escrever:* desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Mestrado em Educação. Proposta reformulada. Londrina, 1996.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Programa de Pós-Graduação em Educação. Apresentação. Disponível em: <www.ppe.uem.br>. Acesso em agosto de 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Pós-Graduação EDUCAÇÃO. Disponível em: <www.uepg.br/mestrados/mestreede/linhas_de_pesquisa.htm>. Acesso em agosto de 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/>. Acesso em agosto de 2011.

SILVA, Maria Suely Fernandes da. *O mestrado em Educação da UEL*: um estudo das dissertações 1995-2006. Londrina, 2008.

DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR AO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA DA AÇÃO DOCENTE: BREVE RECUPERAÇÃO HISTÓRICA

Silza Maria Pasello Valente

Curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior

O curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, atualmente (2011) Especialização em Metodologia da Ação Docente, primeiro curso em nível de especialização criado por iniciativa da Universidade Estadual de Londrina (UEL),[1] teve início em setembro de 1976, mesmo ano em que foi criada a Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação, e, desde então, vem sendo ofertado ininterruptamente, sempre com um número expressivo de candidatos ao processo seletivo.

O referido curso nasceu sob a égide do então denominado Centro de Educação, composto à época pelos seguintes Departamentos (UEL, 1976-1978):

- Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional
- Departamento de Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação
- Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
- Departamento de Psicologia Educacional e Orientação Educativa
- Departamento de Educação Física

O Projeto, elaborado sob a coordenação da Profª Maria Luzel de Oliveira Cauduro, contou com a assessoria da Profª Vera Lúcia Lemos Basto Echenique e a colaboração dos professores José Aloyseo Bzuneck, Claudio Antonio Simon, Erval de Mello, João Wanat, Marlene Margot Simon e Olinéia de Melo. Na justificativa, os autores afirmam que o curso proposto tinha a pretensão de oferecer um "planejamento prospectivo para o Curso

[1] No ano de 1975, em convênio à Universidade Federal do Paraná e à Fundação Centro Nacional de Segurança, Higiene e Medicina do Trabalho, a UEL, sob a égide da então existente Coordenadoria de Assuntos Educacionais, ofertou os seguintes cursos *lato sensu*: Especialização em Engenheiro de Segurança no Trabalho e Especialização para Formação de Médico do Trabalho, ambos coordenados pelo Dr. Máximo Gonzáles Donoso.

de Mestrado em Educação a ser implantado em 1978" (UEL, 1976a, p. 2). O projeto explicitava, ainda, o propósito de que o referido curso viesse a se constituir no germe do futuro Mestrado em Educação: "O curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior poderá assumir caráter permanente, vindo a constituir-se um pré-requisito institucionalizado para a futura implantação do programa de pós-graduação em sentido estrito na UEL, na área de Educação" (UEL, 1976a, p. 2).

Como Objetivo Geral, o projeto propunha-se a elevar os atuais padrões de desempenho dos profissionais da educação por meio de procedimentos de conteúdos didático científico e profissional visando:

> → aperfeiçoar e especializar professores para o magistério universitário a fim de atender a expansão quantitativa e a elevação qualitativa do ensino de 3º grau;
> → preparar profissionais de alto nível em função da demanda do mercado de trabalho local e regional no setor educacional;
> → desenvolver e /ou participar de trabalhos científicos com a finalidade de atender as necessidades educacionais de caráter local, regional e nacional;
> → oferecer treinamento por meio de atividades de pesquisa e produção de textos, promovendo uma articulação progressiva entre os níveis de graduação e pós-graduação;
> → promover experiências diversificadas de aprendizagem, treinamento e formação mediante um processo intensivo de trabalho que utilize métodos pedagógicos e didáticos com potencial de inovação técnica e social;
> → proporcionar dentro da Universidade condições adequadas para que se realize a livre investigação científica para a "criação de uma TECNOLOGIA BRASILEIRA indispensável para desejada promoção do Homem Brasileiro" (Ney Braga);
> → "aprimoramento do profissional graduado influindo diretamente na aceleração do processo de desenvolvimento sócio-econômico do país" (Ney Braga).
> (UEL, 1976a, p.5-6)

Como objetivos específicos, pretendia:

> → capacitar o professor basicamente para o desempenho eficaz da função docente, dinamizando o processo ensino-aprendizagem;
> → conduzir a uma atuação científica, utilizando e/ou produzindo trabalhos científicos que compatibilizem as necessidades locais e regionais, a demanda social e as experiências peculiares a fim de que a estratégia empregada venha a ter ressonância no próprio grupo e apresente condições de expansão e

divulgação em clima psicológico positivo e produtivo, visando especificamente:
→ atender as necessidades técnico-pedagógicas dos docentes da UEL, no sentido de uma especialização e treinamento em Metodologia do Ensino Superior;
→ promover o intercâmbio com outras instituições educacionais, visando o aprimoramento e a troca constante de informações e tecnologia;
→ provocar mudanças significativas no contexto universitário, por meio da atuação de especialistas egressos do curso, pelo emprego de Sistemas de Avaliação Educacional, visando aumentar a qualidade e rentabilidade do ensino.
(UEL, 1976, p. 6)

A estrutura curricular proposta era baseada em Módulos, Tarefas Programadas, Horas Destinadas a Estudo e Estágio.

Os módulos estavam assim organizados:

Módulo A: Disciplinas de Caráter Metodológico-Científico
Princípios do Método Científico
Métodos e Técnicas de Pesquisa
Estatística Aplicada
Módulo B: Disciplinas de Caráter Didático-Pedagógico
Teorias do Ensino e da Aprendizagem
Comunicação em Situação de Ensino
Planejamento Educacional
Organização Curricular
Módulo C: Disciplinas de Conteúdo Específico
Estrutura e Problemas da Educação no Brasil e na América Latina
Dinâmica Inter-Pessoal na situação de Ensino de Áreas Específicas
Laboratório de Ensino

A Resolução Nº 353/76, que criou o curso de Metodologia do Ensino Superior, alterou a denominação e as ementas de duas das disciplinas (Teorias do Ensino e da Aprendizagem e Planejamento Educacional que passaram a ser denominadas Psicologia do Ensino e da Aprendizagem e Planejamento do Ensino) e introduziu a disciplina Estudo de Problemas Brasileiros.

O início do funcionamento do curso deu-se no 2º semestre de 1976, com a oferta de 60 vagas, carga horária de 900 horas (300 horas-aulas e 600 horas de Estudo Orientado, incluindo o Estágio) e certificando nos níveis Aperfeiçoamento e Especialização. O certificado de Aperfeiçoamento exigia

540 horas de Tarefas Programadas. Para obter o título de Especialista, o aluno deveria cumprir mais 360 horas.

O processo Seletivo (UEL, 1976b, Art. 6º) contemplou os seguintes critérios:

> a) tempo de serviço (prioritariamente no exercício profissional em nível universitário);
> b) área de formação;
> c) interesse da instituição de origem do candidato, no caso de profissionais pertencentes a outras universidades ou instituições educacionais;
> d) indicação por parte dos órgãos responsáveis pelo preparo e/ou execução de projetos específicos de desenvolvimento do sistema educativo e da formulação dos planos e políticas governamentais, a nível regional;
> e) proficiência em língua estrangeira- Inglês ou Francês.

A primeira Presidente da Comissão Especial do curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior (CEMES) foi a professora Marlene Margot Simon. O corpo docente contava com os professores: João Wanat, José Aloyseo Bzuneck, José de Carvalho Sombra, Casemiro Framil Sobrinho, Geir Rodrigues da Silva, Ivam Santo Barbosa, Marlene Margot Simon, Maria Luzel de Oliveira Cauduro, Tereza Galli Andrade e Vera Lúcia Lemos Basto Echenique. O corpo discente[2] era composto por 60 alunos e não se manteve até o final, pois muitos deles cancelaram suas matrículas (UEL, 1976-1978).

Em 1978, já no contexto do Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), o Departamento de Educação, atendendo às determinações da Resolução 14/77 do Conselho Federal de Educação reformulou o curso (UEL, 1978) diminuindo o número de horas de 900 para 360 e de vagas de 60 para

[2] Corpo discente- Turma A: Ana Misako Yendo Ito, Antonio Simão Gil Merlos, Carmen Garcia de Almeida, Dácio Figueiredo Filho, Darci de oliveira Ferreira, Eliane de Souza Mussi, Eduardo Ribeiro, Ivo Cordeiro Lopes, José Aparecido Fidelis, Kazuko Miyagui Oguido, Laurenil Gasti, Leozita Baggio Vieira, Lia Menezes Campos, Lucia Helena Tiosso, Ludmila Klozack, Maria Aparecida Sambatti Pialarice, Maria de Lourdes Alexandre, Maria Dora Ruy Evangelista, Maria do Socorro de O de Souza, Maria helena Pimenta Pinotti, Maria Leontina de N. Santinho, Maura Alves Nunes Gangora, Mario Tadaide Iria, Mirian de Fátima Kerst, Neiva Santiago Amalfi, Raul Aramando Galeno Rojas, Sonia Giovanetti Fonseca, Sueli Marita Dias Amorim, Terezinha L. Vilela, Vera Maria Buffa, Ubiratan Oliveira Alves. Turma B: Agostinho Martins, Alice Tesche, Alvaro Claudio Amorim Brochado, Ana Cristina Gomes Bueno, Ana Maria Castelo Branco Rabelo, Aurelino Menarin, Benedito Antonio Beleze, Dalva Trevizan, Edson Alves Peixoto, Ervino Nesello, Esther Hermes Luck, Glaucia Cacione, Isaac Antonio Camargo, Julio Rodolfo Roerigh, Kiyomi Nakanishi Yamada, Kazuko Numata, Lauro Vargas Filho, Leange Severo Alves, Liliane Ribas Haikal, Laura Obikawa Kyosen, Maria Cristina Wosney, Milton Roberto Laprega, Paulo Roberto Oliveira, Roberto Marcelo Rodrigues Ribeiro, Renato Good Camargo, Rita de Cássia Ferreira Leite, Silvia Elena Arias de Martinez Vilela, Wilson da Costa Bueno, Water Okano.

30, mas continuou a possibilitar a certificação nos níveis de Aperfeiçoamento (180h, correspondentes ao primeiro período do curso) e de Especialização (360h). Passou a exigir, ao invés do Estágio, a elaboração de Monografia. É interessante que a referida Resolução não menciona mais a organização curricular em módulos, mas em disciplinas. A estrutura curricular também foi alterada. Do currículo anterior somente permaneceram as disciplinas Psicologia do Ensino e da Aprendizagem e Estudo de Problemas Brasileiros. Foram introduzidas as seguintes disciplinas: Iniciação à Ciência e à Pesquisa, Métodos Quantitativos e Qualitativos, Metodologia do Ensino Superior I, Metodologia do Ensino Superior II e Estrutura e Problemas da Educação Brasileira. Não se menciona, na aludida Resolução, a oferta do Laboratório de Ensino.

Nos referidos anos (1977 e 1978) atuaram como docentes do CEMES os professores: Elza Moraes Pontes Barbante, Georfrávia Montoza Alvarenga Lobo, Ludmila Klozack, Maria Helena Silva de Oliveira Carvalho, Neusi Aparecida Navas Berbel, Alexandre do Espírito Santo e Nestor Eduardo Tesón (UEL, 1976-1978)

Em 1981, houve outra reformulação (UEL, 1981). O objetivo primeiro foi o de proporcionar ao curso "maior simetria e organização", características que, segundo a Profª Drª Vani Ruiz Viessi, então Presidente da Comissão Especial, faltavam aos programas voltados para a formação de docentes do 3º grau. Essa reformulação curricular ampliou o curso de 360 para 405 horas, suprimiu algumas disciplinas e introduziu outras. Permaneceram as disciplinas Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, Metodologia do Ensino I, Metodologia do Ensino II, Estudo de Problemas Brasileiros e Iniciação à Ciência e à Pesquisa. Novas disciplinas passaram a ser ofertadas: Metodologia do Ensino em Grupo, Administração da Educação Brasileira (em substituição à Estrutura e Problemas da Educação Brasileira), e Métodos de Mensuração Educacional (em substituição a Métodos Quantitativos e Qualitativos). O Laboratório de Ensino voltou a constar no currículo.

Em 1986 (UEL, 1986), foi introduzida a disciplina Evolução da Educação Brasileira (2 EDU 020) em substituição à Disciplina Estudo de Problemas Brasileiros (2 SOC 004), não mais obrigatória nos cursos *Lato-Sensu*. As Disciplinas 2 EDU 016- Metodologia do Ensino I e 2 EDU 017- Metodologia do Ensino II (UEL, 1986) reestruturaram suas ementas adequando-se à nova postura da Didática derivada das amplas discussões na área, a partir, principalmente, dos Seminários denominados "A Didática em Questão", que ampliaram seu campo de ação, passando este a abarcar além do plano técnico também os planos humano e político.

De 1986 ao início de 1993, o curso permaneceu sem alterações. Cumpre destacar que, em 1989, na gestão do Reitor Jorge Bounassar Filho foi sancionada a Resolução 1340/89 que criou os Colegiados dos Cursos de Pós-Graduação e as correspondentes Comissões de Cursos. Nesse mesmo ano, foi eleito Presidente da Comissão Coordenadora do curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior o professor José Aloyseo Bzuneck (UEL, 1989),[3] que permaneceu no cargo até dezembro de 1992 sendo sucedido pela Profª Silza Maria Pazello Valente.[4]

Essa coordenadora, em meados de 1993, impulsionou uma reforma curricular que levou à alteração da denominação curso e que principiou por alterar o seu perfil (UEL, 1993), o qual somente atingiu a atual configuração um ano após (UEL, 1994).

Curso de especialização em Metodologia da Ação Docente

Justificando a proposição que alterou a denominação do curso Metodologia do Ensino Superior para Metodologia da Ação Docente, a coordenadora assim se manifestou, de maneira extraoficial, em correspondência interna:

O curso de "Especialização em Metodologia do Ensino Superior" (CEMES) iniciou sua atuação em 1976 [...]. Pode-se afirmar que, nesses 18 anos de existência procurou desenvolver um trabalho sério, competente e comprometido com as necessidades de sua clientela.

Acontece que a realidade da UEL já não é a mesma: foram criados inúmeros cursos de especialização que introduziram em seus currículos a Disciplina 'Metodologia do Ensino Superior', fazendo com que os docentes não necessitassem mais de procurar um curso do Departamento de Educação para adquirirem formação pedagógica.

Este fato refletiu no número de candidatos inscritos no Exame de Seleção e no perfil dos aprovados para cursar o CEMES no ano de 1993:

---

[3] De 1988 a 1990, a Vice-Presidência foi exercida pela Professora Zenite Terezinha Ribas César (UEL, Portaria 43755/89), que foi sucedida pelo prof. Cláudio Antonio Simon (UNIVERSIDADE..., 1990).

[4] A professora coordenou o curso no período relativo a duas gestões (1993-1996). Na primeira gestão teve como Vice-coordenadora a profª. Zenite Terezinha Ribas César (UNIVERSIDADE..., 1992) e, na segunda gestão, a profª Maria Luiza Macedo Abbud (UNIVERSIDADE..., 1994).

Inscritos no processo Seletivo	65
Realizaram a prova	45
Classificados	35
Matriculados	33
Cancelaram a matrícula	05
Trancaram a matrícula	02

Dos alunos que estão cursando atualmente a Especialização em Metodologia do Ensino Superior (ano de 1993): 4 (15,38%) exercem a docência no 3º grau, sendo que apenas 1 (3,.84%) pertence aos quadros da UEL. Entre os alunos há 02 pessoas (7,69%) que não exercem atividades ligadas ao ensino. Os demais alunos (73,07%) são docentes de 1º e/ou 2º graus.

O que se percebe, pelos dados expostos, é que a procura pelo curso não ocorre somente por parte daqueles profissionais que desejam ingressar no Ensino Superior: realidade que reflete a busca de qualificação em todos os níveis.

Os aspectos contemplados pela proposta de Reformulação Curricular foram assim justificados pela coordenadora:

> 1. ALTERAÇÃO DA DENOMINAÇÃO DO CURSO: DE METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR PARA METODOLOGIA DA AÇÃO DOCENTE JUSTIFICATIVA: A designação original limita o direcionamento do conteúdo e o universo das pesquisas ao 3º grau. A denominação proposta reflete um objetivo voltado para a integração dos três graus de ensino. Integração esta que poderá ser favorecida e enriquecida por meio da realização de pesquisas que venham a fundamentar novas formas de ação em todos os níveis da escolaridade
>
> 2. INCLUSÃO DE NOVAS DISCIPLINAS: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, FUNDAMENTOS DE PESQUISA EDUCACIONAL E SEMINÁRIOS DE PESQUISA EDUCACIONAL JUSTIFICATIVA: A estrutura curricular proposta evidencia a preocupação com a organização lógica dos conteúdos. Atente-se para o fato de que a área metodológica amparar-se-á nos conhecimentos que a fundamentam: filosofia, história e psicologia. A Filosofia, por sua vez, deverá centra-se em dois objetivos principais, quais sejam, o de fundamentar tanto a metodologia de ensino possibilitando uma visão crítica do homem, da sociedade e da relação entre ambos, quanto a Metodologia de Pesquisa, abordando as várias possibilidades de construção do conhecimento: materialismo dialético, fenomenologia e positivismo. Os Fundamentos de Pesquisa Educacional estão alocados no início do curso para que o aluno, ao findar o primeiro semestre esteja com o projeto de

pesquisa elaborado e possa desenvolvê-lo e discuti-lo na disciplina que será ofertada no segundo semestre: Seminários de Pesquisa Educacional. Desta maneira busca-se diminuir sensivelmente a evasão na fase de elaboração de monografias apontada em pesquisa realizada por Alvarenga e Valente (1994)[5] a respeito dos cursos de pós-graduação da UEL.

3. AUMENTO DA OFERTA DE LABORATÓRIOS JUSTIFICATIVA: Os Laboratórios caracterizam-se por um processo intensivo de trabalho com ênfase na prática. Embora, obrigatoriamente, o aluno necessite cursar apenas um Laboratório, serão, inicialmente, ofertados cinco: Laboratório de Normalização Bibliográfica, Laboratório de Elaboração e Utilização de Recursos Audiovisuais, Laboratório de Comunicação Interpessoal, Laboratório de Ensino, Laboratório de Atividade Orientada. A possibilidade de oferta de outros Laboratórios permanece em aberto, dependendo da necessidade dos alunos e da criatividade e interesse dos docentes. Entende-se que os Laboratórios, ampliando o leque de opções, oferecem a possibilidade de enriquecimento curricular (VALENTE, 1993).

Em 1996, em atendimento às diretrizes institucionais, o curso passou a ter um ano de duração (UEL, 1996).

A partir de 1997, atuaram na Coordenação e Vice-coordenação do CEMAD as seguintes professoras:

- Gestão 1997-1998: Lucinea Aparecida de Rezende Marques e Silza Maria Pazello Valente (UEL, 1997).
- Gestão 1999-2000: Lucinéa Aparecida Rezende Marques e Darcy Kurozawa Nampo (UEL, 1999).
- Gestão 2001-2002: Darcy Kurozawa Nampo e Cláudia Chueire de Oliveira (UEL, 2001).
- Gestão 2003-2004: Lucinéa Aparecida de Rezende e Darcy Kurozawa Nampo (UEL, 2003).
- Gestão 2005-2006: Lucinéa Aparecida de Rezende e Martha Aparecida Santana Marcondes (UEL, 2005b).
- Gestão 2007-2008: Martha Aparecida Santana Marcondes e Diene Eire de Mello Bortotti de Oliveira. (UEL, 2007).
- Gestão 2009-2011: Lucinéa Aparecida de Rezende e Adriana Regina de Jesus. (UEL, 2009).

[5] A pesquisa "Pós-Graduação na UEL: um diagnóstico", aprovada pelo CNPq, foi realizada no biênio 1992-1993 pelos professores Georfrávia Montoza Alvarenga (autora do projeto e coordenadora da pesquisa), Lúcio Alberto Forti Antunes e Silza Maria Pazello Valente. Deu origem a dois relatórios: um relativo ao *lato sensu* e outro *ao stricto sensu*, cujos resultados foram discutidos com a comunidade acadêmica antes de serem publicados em dois volumes distintos.

A partir de 29 de julho de 2009, tendo em vista a solicitação de demissão da coordenação do curso, por parte da professora Lucinéa Aparecida de Rezende, para cursar Pós-Doutorado, a professora Adriana Regina de Jesus assumiu a coordenação tendo como vice-coordenadora a professora Edilaine Vagula (UEL, 2009).

Em maio de 2010, em função da profª Adriana Regina de Jesus ter sido convidada para assumir a direção do Colégio de Aplicação, foi eleita em seu lugar a profª Diene Eire de Mello Bortotti de Oliveira, tendo permanecido como vice-coordenadora a profª Edilaine Vagula (UEL, 2011).

As avaliações realizadas sempre indicaram um alto grau de satisfação por parte dos alunos, o que não impediu algumas alterações como supressão de Laboratórios, denominação de disciplinas, alteração de ementas e do tempo de duração do curso, ampliado para 1 ano e meio (UEL, 2005a), evidenciando a atenção que as coordenações têm dado ao curso. Os Laboratórios de Atividades Orientadas (UEL, 1998) e Comunicação Interpessoal (UEL, 2001) foram suprimidos e a Disciplina Filosofia da Educação teve alterada sua denominação para Filosofia e Educação (UEL, 2005a), passando sua ementa a privilegiar a relação entre as duas áreas de conhecimento.

Dados relacionados aos alunos, tais como: publicação de livros e artigos, aprovação em programas *stricto sensu*, apresentação de trabalhos em congressos são significativos para evidenciar a relevância do curso no processo formativo.

Entre as publicações oriundas de trabalhos produzidos no curso, constam:

Cadernos de Metodologia e Técnica de Pesquisa, Suplemento Especial, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, nº 7, 1996.

A publicação contempla os artigos elaborados pelos alunos no contexto da Disciplina Metodologia do Ensino: pressupostos e aplicações, ministrada pela Professora Silza Maria Pasello Valente, os quais produziram textos reflexivos com vistas à "análise crítica das vivências pedagógicas, da pré-escola à pós-graduação". Os artigos publicados são os seguintes: *Análise crítica das vivências pedagógicas da pré-escola ao 3º* grau, José de Arimathéia C. Custódio; *Resgatando vivências – a tentativa de analisar uma trajetória através do processo de educação formal*: Rita de Cássia Ruela de Azevedo; *Os caminhos que trilharam minha alma na busca do "saber": uma análise crítica das vivências pedagógicas*, Fátima Regina Gouvêa Dias; *Análise crítica das vivências pedagógicas, da pré-escola à pós-graduação*, Silvana Gomes dos Reis; *Análise crítica das vivências pedagógicas, da pré-escola à pós-graduação*, Cyntia Cristina Ruiz Louzano; *Do 1º grau à pós-graduação: retrospectiva e análise crítica de minha vivência escolar*,

Gislene Inácio Corrêa; *Análise crítica das vivências pedagógicas, da pré-escola à pós-graduação*, Solange Cristina Batigliana; *Análise crítica das vivências pedagógicas, da pré-escola à pós-graduação*, Maria Kyoko Arai.

A referida revista, à época, era coordenada pela Profª Drª Luzia Marta Bellini, professora do Departamento de Fundamentos da Educação/UEM, especialmente convidada pelo CEMAD para ministrar as Disciplinas Pesquisa em Educação e Seminários de Pesquisa Educacional. A atuação da referida professora, durante os anos em que atuou no CEMAD foi riquíssima e em muito contribuiu para a qualidade das monografias produzidas.

Monografias publicadas

MACHADO, Terezinha de Paula. *Creche Universitária*: um sonho que se fez realidade. Londrina: Editora UEL, 1997. Monografia elaborada sob a orientação da profª Silza Maria Pasello Valente.

CUSTÓDIO, José de Arimathéia C. *Educação?* Este é um trabalho para o super-homem. Londrina: Editora UEL, 1999. Monografia elaborada sob a orientação da profª Darcy Kurozawa Nampo.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. *Pedagogia jurídica:* **do ensino tradicional à emancipação. Curitiba: Juruá Editora, 2002.** Monografia elaborada sob a orientação da profª Darcy Kurozawa Nampo.

Outras publicações

REZENDE, Lucinéa Aparecida de (Org.). *Tramando temas na educação*. Londrina: Editora UEL, 2001.

Esta obra contemplou o artigo *Metodologia do Ensino*, da professora Lucinéa Aparecida de Rezende e artigos elaborados pelos alunos: *Um sonho* (acordado em uma aula de metodologia), Valter Tadeu Dubiela (atualmente em fase de conclusão do seu doutormento no Canadá); *Profissional de farmácia*: a busca de qualidade na atuação, Alaide Marina Biehl Ferraes; *A implantação do SUS direcionando mudanças na formação de recursos humanos para a saúde*, Barbara Turini e Brígida Gimenez Carvalho; *Aspectos gerais do curso de especialização em Metodologia da Ação Docente (CEMAD) da Universidade Estadual de Londrina*,

Carla Kaori Tiba; *Reflexão sobre o ensino da matemática na alfabetização de adultos*, Elizabeth Ap.G. Guimarões; *Análise da vivência no ensino médio, superior e pósgraduação* - uma visão discente, Leandro Moraes; *As aulas práticas de ciências naturais no ensino fundamental*: realidade e perspectivas, Marcelo de Carvalho; *Ensinando a ler*: exercício de democracia; Márcia Aparecida Paganini Cavéquia; *A humanização como aspecto essencial na formação do enfermeiro*; Márcia Eiko Karíno; *A importância do ensino da hanseniase na escola médica, no fim do 2º milênio*, Mauro Filgueiras Mendes; *Fundamentos da educação*: uma reflexão crítica sobre o papel do educador no processo educacional, Myrna Elisa Chagas Coelho Azulini e Edmárcia Manfredin Vila; *Educação de adultos*: alfabetização e método de ensino, Neite dos Santos Silva; *Professor e aluno*: reflexão sobre suas verdadeiras Funções, N*ívea* Satie Maeda; *O bilinguismo*: uma proposta para educação de surdos, Roberto Alves; *Arte/educação em busca de uma nova concepção*, Sandra Maria Goulart de Araújo Sousa; *Educação física e a busca de novos conhecimentos*, Sandra Moya Morais de Lacerda; *Experiências metodológicas no ensino jurídico*, Sérgio Rodrigo Martínez; *Enfermagem no ensino médio profissionalizante*: formar ou transformar o atendente em auxiliar de enfermagem, Sônia Cristina Stefano Nicoletto; *A criatividade na escola*: abordando algumas ideias, Sueli Spolador S. de Souza; *Uma avaliação estética da arquitetura sob o prisma do ajuste funcional*, Valter Tadeu Dubiela; *Parceria comunidade e academia*: uma alternativa na promoção de saúde, Vanina Dalto.

No final de 2005, o curso passou por nova alteração, estendendo a sua duração para 18 meses (UNIVERSIDADE..., 2005a), visto que o período de duração anterior, correspondente a 12 meses, era insuficiente para a conclusão das disciplinas e do trabalho monográfico. O espaço de apenas um ano vinha acarretando a contínua solicitação, por parte dos alunos, do pedido de prorrogação no prazo de entrega da monografia, exigida para o cumprimento das atividades do curso. Além disso, a disciplina Seminários de Pesquisa Educacional teve sua duração reduzida de 45h para 30 h e foi introduzida a disciplina Tópicos Especiais com 15 horas de duração.

A última alteração curricular data de junho de 2007 (UNIVERSIDADE..., 2007) e é referente à modificação da ementa da disciplina Psicologia do Ensino e da Aprendizagem

Considerações finais

O resgate da evolução do curso de Especialização em Metodologia da Ação Docente (originariamente Metodologia do Ensino Superior) evidencia

que o sonho de se criar um curso em nível de pós-graduação que fosse germe do futuro Mestrado em Educação fez-se realidade. As experiências adquiridas por meio da docência e das orientações de monografias do referido curso, somadas às dos demais cursos *lato-sensu*[6] ofertados pelo Departamento de Educação, certamente proporcionaram elementos essenciais para a criação do Mestrado em Educação.

Referências

ALVARENGA, G. M.; ANTUNES, L. A. F.; VALENTE, S. P. *Pós-Gradução na UEL:* um diagnóstico – Lato sensu -. Londrina: Universidade Estadual de Londrina/ Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação/ Diretoria de Pós-Graduação, 1994.

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Programa de Pós-Graduação. *Projeto do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior*, Londrina, 1976a.

_____. Conselho Departamental do Centro de Educação. *Atas 04/02/71 a 16/11/77.* Londrina, [197-].

_____. CEMES. *Pautas das Disciplinas 1976/1977/1978.* Londrina, 1976-1978.

_____. Câmara de Pós-Graduação. *Deliberação Nº 16.* Londrina, 2005a.

_____. Câmara de Pós-Graduação. *Deliberação Nº 10.* Londrina, 2007

_____. *Portaria Nº 43755.* Londrina, 1989.

_____. *Portaria Nº 49622.* Londrina, 1990.

_____. *Portaria Nº 61733.* Londrina, 1992.

_____. *Portaria Nº 74256.* Londrina, 1994.

_____. *Portaria Nº 0248.* Londrina, 1997.

_____. *Portaria Nº 0364.* Londrina, 1999.

[6] Até a época de criação de Mestrado em Educação o Departamento de Educação ofertava os seguintes cursos de especialização: Metodologia da Ação Docente, Psicopedagogia, Educação Especial-DM e Avaliação Educacional. Posteriormente, foram criados mais dois cursos: Educação de Jovens e Adultos e Trabalho Pedagógico em Educação Infantil. O curso de especialização em Avaliação Educacional passou por uma reforma curricular e, atualmente, é denominado Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica.

_____. *Portaria Nº 1030.* Londrina, 2001.

_____. *Portaria Nº 1432.* Londrina, 2003.

_____. *Portaria Nº 3056.* Londrina, 2005b.

_____. *Portaria Nº 1111.* Londrina, 2007.

_____. *Portaria Nº 1964.* Londrina, 2009.

_____. *Portaria Nº 8340.* Londrina, 2009.

_____. *Portaria Nº 1084.* Londrina, 2011.

_____. *Resolução Nº 353.* Londrina, 1976b.

_____. *Resolução Nº 438.* Londrina, 1978.

_____. *Resolução Nº 628.* Londrina, 1981.

_____. *Resolução Nº 1009.* Londrina, 1986a.

_____. *Resolução Nº 1010.* Londrina, 1986b.

_____. *Resolução Nº 1340.* Londrina, 1989.

_____. *Resolução Nº 2458.* Londrina, 1993.

_____. *Resolução Nº 2740.* Londrina, 1994.

_____. *Resolução Nº 3110.* Londrina, 1996.

_____. *Resolução Nº 43.* Londrina, 1998.

_____. *Resolução Nº 66.* Londrina, 2002.

VALENTE, S. M. P. Departamento de Educação: *Correspondência Interna.* Londrina, 1993.

APÊNDICE

Quadro comparativo das reformulações curriculares no período 1976-1986.

1976-CEMES ESTRUTURA MODULAR/ DISCIPLINAS ESTÁGIOS 900 horas Aperfeiçoamento Especialização 2 periodos letivos	1978-CEMES DISCIPLINAS MONOGRAFIA 360 HORAS Aperfeiçoamento Especialização 2 periodos letivos	1981-CEMES DISCIPLINAS MONOGRAFIA 405 HORAS Especialização 3 periodos letivos	1986-CEMES DISCIPLINAS MONOGRAFIA 405 HORAS Especialização 3 periodos letivos
Principios do Método Cientifico	Iniciação a Ciência e à Pesquisa	Iniciação à Ciência e à Pesquisa	Iniciação à Ciência e à Pesquisa
Métodos e Técnicas de Pesquisa	Métodos quantitativos e Qualitativos	Métodos de Mensuração Educacional	Métodos de Mensuração Educacional
Estatística Aplicada	Metodologia do Ensino Superior I	Metodologia do Ensino I	Metodologia do Ensino I
Psicologia do Ensino e da Aprendizagem	Psicologia do Ensino e da Aprendizagem	Psicologia do Ensino e da Aprendizagem	Psicologia do Ensino e da Aprendizagem
Comunicação em Situação de Ensino	Metodologia do Ensino Superior II	Metodologia do Ensino II	Metodologia do Ensino II
Organização Curricular	----------	Administração da Educação Brasileira	Administração da Educação Brasileira
Planejamento do Ensino	----------	Metodologia do Ensino em Grupo	Metodologia do Ensino em Grupo
Estrutura e Problemas da Educação no Brasil e na América Latiana	Estrutura e Problemas da Educação Brasileira	----------	----------
Dinêmica Inter-Pessoal na situação de REnsino nas Áreas Especificas	----------	----------	----------
Laboratório de Ensino	----------	Laboratório de Ensino	Laboratório de Ensino
Estudo de Problemas Brasileiros	Estudo de Problemas Brasileiros	Estudo de Problemas Brasileiros	Evolução da Educação Brasileira

APÊNDICE

Quadro comparativo das reformulações curriculares no período 1986-2007.

1993-CEMAD DISCIPLINAS MONOGRAFIA 405 HORAS Especialização 3 periodos letivos	1994-CEMAD DISCIPLINAS MONOGRAFIA 405 HORAS Especialização 3 periodos letivos	1998-CEMAD 405 HORAS Especialização 2 periodos letivos (desde 1996. Resolução Nº 3110/96)	2002 CEMAD 405 HORAS Especialização 2 periodos letivos	2006-CEMAD 405 HORAS Especialização 3 periodos letivos	2007 CEMAD 405 HORAS Especialização 3 periodos letivos
Filosofia da Educação	Filosofia da Educação	Filosofia da Educação	Filosofia da Educação	Filosofia e Educação	Filosofia e Educação
Fundamentos de Pesquisa Educacional	Pesquisa em Educação	Pesquisa em Educação	Pesquisa em Educação	Pesquisa em Educação	Pesquisa em Educação
Metodologia da Ação Docente I	Metodologia do Ensino: pressupostos e aplicações	Metodologia do Ensino: pressupostos e aplicações	Metodologia do Ensino: pressupostos e aplicações	Metodologia do Ensino: pressupostos e aplicações	Metodologia do Ensino: pressupostos e aplicações
Psicologia do Ensino e da Aprendizagem	Psicologia do Ensino e da Aprendizagem	Psicologia do Ensino e da Aprendizagem	Psicologia do Ensino e da Aprendizagem	Psicologia do Ensino e da Aprendizagem	Psicologia do Ensino e da Aprendizagem
Metodologia da Ação Docente II	Organização e Avaliação do Processo Ensino - Aprendizagem	Organização e Avaliação do Processo Ensino -Aprendizagem	Organização e Avaliação do Processo Ensino -Aprendizagem	Organização e Avaliação do Processo Ensino -Aprendizagem	Organização e Avaliação do Processo Ensino –Aprendizagem
Seminários de Pesquisa Educacional	Seminários de Pesquisa Educacional	Seminários de Pesquisa Educacional	Seminários de Pesquisa Educacional	Seminários de Pesquisa Educacional	Seminários de Pesquisa Educacional
Metodos de Ensino em Grupo	----------	----------	----------	----------	Tópicos Especiais
Laboratório de Ensino	Laboratório de Ensino	Laboratório de Ensino	Laboratório de Ensino	Laboratório de Ensino	
Evolução da Educação Brasileira	Evolução da Educação Brasileira	Evolução da Educação Brasileira	Evolução da Educação Brasileira	Evolução da Educação Brasileira	
Laboratório de Elaboração e Utilização de Recursos Audiovisuais	Laboratório de Elaboração e Utilização de Recursos Audiovisuais	Laboratório de Elaboração e Utilização de Recursos Audiovisuais	Laboratório de Elaboração e Utilização de Recursos Audiovisuais	Laboratório de Elaboração e Utilização de Recursos Audiovisuais	
Laboratório de Dinâmica de Grupo	Laboratório de Comunicação Interpessoal	Laboratório de Comunicação Interpessoal	----------	----------	----------
Laboratório de Atividades Orientadas	Laboratório de Atividades Orientadas	----------	----------	----------	--------
Laboratório de Orientação e Normalização Bibliográfica	Laboratório de Orientação e Normalização Bibliográfica	Laboratório de Orientação e Normalização Bibliográfica	Laboratório de Orientação e Normalização Bibliográfica	Laboratório de Orientação e Normalização Bibliográfica	Laboratório de Orientação e Normalização Bibliográfica

A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DA UEL

Gilmara Lupion Moreno
Marta R. Furlan de Oliveira
Jaqueline Delgado Paschoal

Introdução

Considerando que a legislação deu um passo significativo em relação às políticas públicas voltadas para a infância e para o direito da criança em receber uma educação de qualidade desde o nascimento, do ponto de vista prático ainda convivemos com a difícil realidade de muitas instituições, cujos profissionais não apresentam formação adequada para atuar na educação infantil.

Campos, Rosemberg e Ferreira (1994), ao discutirem a temática, ressaltam que o perfil da professora normalmente está relacionado aos objetivos que se pretende alcançar junto à criança, pois, se a intenção é somente cuidar, manter um lugar seguro e limpo, alimentar, dar banho e fazê-la dormir, a pessoa deverá apresentar características para essa finalidade, ou seja, não precisa, necessariamente, ter qualificação profissional, precisa, apenas, disposição para desempenhar tais atividades. De acordo com as autoras, as características que geralmente acompanham este perfil são alta rotatividade no emprego, baixa assiduidade e dificuldade para acompanhar treinamentos em serviço que exigem domínio de leitura e escrita. A qualidade melhor ou pior de seu desempenho costuma depender muito mais de características individuais de personalidade e de seu compromisso em relação às famílias das crianças.

Pesquisadores na área afirmam que além dessas questões o cansaço físico é um elemento que dificulta um trabalho de mais qualidade, já que o trabalho com as crianças pequenas implica um modo de relação centrado na corporeidade, que pode se tornar pesado do ponto de vista físico.

> Além de raramente ficar parada, a professora também carrega as crianças no colo; levanta-as, e, ainda, permanece sentada ao lado delas, freqüentemente no chão ou em sofá baixinho, o que exige muita energia sempre que for necessário se levantar. A necessidade de estar sempre atenta e de satisfazer ao mesmo tempo às exigências de muitas crianças aparece como um interveniente no cotidiano das instituições (ONGARI, 2003, p.84).

Entretanto, se o objetivo estiver relacionado ao caráter pedagógico, exige-se a figura da professora, com formação no ensino médio ou superior. Geralmente, espera-se dessa profissional a capacidade de "[...] desenvolver com as crianças atividades de lápis e papel, habilidades e hábitos que a adaptem à rotina escolar" (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1994, p. 33).

Essas duas concepções de serviço, cuidar e educar estão relacionadas à formação inicial da professora, uma vez que se exige pouca ou nenhuma formação para aquela que somente cuida, e exige-se uma formação de maior qualidade para aquela que educa. Em ambos os casos, tanto uma modalidade de atendimento quanto a outra deixam a desejar, pois, ao priorizarem um aspecto em detrimento do outro, não desenvolvem uma proposta de trabalho integrado junto à criança pequena.

Na realidade, os programas alternativos de atendimento à infância acabam por reforçar a ideia de que para lidar com a criança pequena qualquer pessoa serve, seja ela mãe voluntária, professor leigo e sem formação específica.

> Pensar uma diferenciação profissional que se define por esta via e, não pela segregação de profissionais de nível mais alto ou mais baixo, em serviços que se definem como de educação ou de assistência, permite pensar em currículos e práticas que garantam condições adequadas ao desenvolvimento infantil, de forma integrada, em qualquer modalidade de atendimento (CAMPOS, ROSEMBERG; FERREIRA, 1994, p. 34).

Outro aspecto importante relacionado à formação diz respeito à configuração curricular dos cursos que formam professores para a educação infantil no Brasil. A maior ambiguidade encontrada está na fragilidade e superficialidade em que muitos cursos são propostos. Enquanto alguns cursos preocupam-se mais com as questões metodológicas, priorizando a confecção de materiais didáticos; outros se preocupam mais com os aspectos teóricos acerca do desenvolvimento infantil, colocando em lugar periférico uma metodologia capaz de orientar a ação pedagógica. Os modelos de ação, impostos na grade curricular dos cursos geralmente não modificam, ou mesmo transformam a prática do professor na sala de aula (BORGES, 1994).

Essa preocupação é destacada por Kishimoto (2002) ao tratar dos avanços e retrocessos nessa formação. Segundo a autora, um dos problemas encontrados diz respeito à falta de clareza sobre o perfil profissional daqueles que vão atuar junto à criança pequena. A crítica mais comum está na natureza disciplinar do currículo, pois os conteúdos são organizados em campos disciplinares, dificultando qualquer possibilidade de reformas. Essa autora ressalta que a

formação profissional no interior das universidades tem reproduzido práticas em que os professores se organizam em campos disciplinares, criam-se tradições, feudos e [...] "priorizam determinados campos de conhecimento em detrimento de outros: em uns, saberes históricos e filosóficos, sociológicos e antropológicos ou organizacionais entre outros" (KISHIMOTO, 2002, p. 108).

Desta maneira, não é possível levar a futura profissional a compreender que a criança pequena aprende de modo integrado, uma vez que os cursos propostos são fragmentados e apresentam seus conteúdos por meio de disciplinas estanques, que não dialogam entre si. A condução da prática pedagógica que acontece mediante os estágios, nos cursos de formação de professores, também aparece como um entrave para uma formação de qualidade. Normalmente, a "tradição verbalista dos cursos de formação coloca o aluno em contato com livros, mas pouco se vai à realidade, às escolas, para observar e aprender no contexto como se processa a relação ensino e aprendizagem" (KISHIMOTO, 2002, p.109).

A construção de significações, a gênese do pensamento e a constituição de si mesmo como sujeito se fazem graças às interações constituídas com outros parceiros em práticas sociais concretas de um ambiente que reúne circunstâncias, artefatos, práticas sociais e significações. Ao interiorizar formas de interação social, já vivenciadas, o indivíduo se apropria de estratégias para memorizar, narrar, solucionar problemas, com os quais ele partilha experiências (OLIVEIRA, 2002, p. 136).

A interação é assim, considerada uma ação partilhada e, é influenciada por características de todos os envolvidos na educação da criança; "[...] a contribuição da criança evidentemente dependerá de seu nível de desenvolvimento, o qual, por sua vez, vai influenciar a resposta da mãe ou daquele que dela cuida" (OLIVEIRA, 2002, p. 137). De certa forma, a relação entre o adulto e a criança, seja na família ou na escola, constrói-se a cada dia e, em se tratando da educação infantil, o professor pode estabelecer relações com as crianças pelo uso de diferentes canais expressivos e linguísticos

Considerando que todas as crianças têm o direito à convivência sadia com outras crianças e com adultos, num ambiente rico em estimulações e descobertas, as professoras devem estar disponíveis para um encontro especial com todas que chegam à instituição; daí a importância da escolha pessoal pelo trabalho com essa faixa etária.

A busca pela capacitação em serviço: uma contribuição da Universidade Estadual de Londrina

Dentre muitos desafios a serem alcançados em todos os setores da sociedade, a qualidade da educação desponta como condição necessária e urgente principalmente em função das transformações científicas e tecnológicas que exigem das pessoas novas aprendizagens. Ao mesmo tempo em que se propõe uma nova educação escolar, um novo perfil de professor vem sendo pensado, a partir de novas práticas pedagógicas e de sua atuação profissional. A própria natureza da função do professor, como um profissional que atua com e nas relações humanas, coloca-o numa situação de envolvimento pessoal nas interações que estabelece com seus alunos e com seus pares (BRASIL, 1999).

Socialmente, a desqualificação profissional sofrida pela categoria é grande, em que se verifica não só os baixos salários, mas as condições precárias de trabalho. Outro fator que compromete a profissão diz respeito à feminilização da função, pois ao invés de representar de fato uma conquista profissional das mulheres, tem se convertido num símbolo de desvalorização social:

> O imaginário social foi cristalizando uma representação de trabalho docente destinado a crianças, cujos requisitos são muito mais a sensibilidade e a paciência do que o estudo e o preparo profissional. Em tese, as mulheres seriam mais afetivas a essas virtudes e, portanto, a elas caberia muito a função de professoras polivalentes (BRASIL, 1999, p. 30).

Sobre isso Tardif (2002) enfatiza que a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias, no que diz respeito ao papel feminino na carreira, não é um problema somente cultural, epistemológico ou cognitivo, mas político. Para esse autor, historicamente, a profissão de professores esteve associada a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação. Assim, "seja um corpo eclesial ou um corpo estatal, os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores" (TARDIF, 2002, p. 127).

A presença maciça de mulheres na profissão do magistério reforçou essa ideia de que a figura feminina é a mais apropriada para atuar com a criança pequena, ou seja, essa feminilização da função cristalizou uma representação de trabalho docente, cujos requisitos são mais a sensibilidade e a paciência do que o estudo e o preparo profissional. Nesse sentido, traçar o perfil das profissionais significa levar em conta não só a formação inicial ou mesmo em serviço destas,

mas, também, os seus objetivos em relação à educação das crianças, assim como as questões de gênero, raça e classe social, na quais tais educadoras encontram-se inseridas.

A trajetória de vida pessoal e profissional destaca-se como um dos intervenientes das relações sociais, já que se pode afirmar que essas profissionais são mulheres de diferentes classes sociais, com diferentes histórias de vida pessoal e que, de alguma forma, ao assumirem o trabalho com a criança, também apresentam expectativas diferenciadas em relação à própria instituição. Constata-se na prática que elas têm sido mulheres de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico. Considerar o papel de gênero na constituição dessa profissão significa compreender "[...] que o conceito de gênero está presente não só na experiência doméstica, mas em todos os sistemas econômicos, políticos ou de poder" (CERISARA, 2002, p. 30). Daí a importância dessas profissionais buscarem a capacitação continuada e a atualização em serviço, aprofundando as experiências científicas e cotidianas que está vivendo e as vividas anteriormente.

A universidade tem um papel relevante nessa formação, já que essa deve ser por excelência o local da reflexão e do pensamento crítico. Como contribuição, a Universidade Estadual de Londrina oferece formação continuada em nível de especialização, cujo curso se intitula, "Trabalho Pedagógico na Educação Infantil", e que foi aprovado segundo a Resolução do CEPE nº. 212/2003. Apresenta uma grade curricular de trezentas e sessenta horas, correspondente a vinte e quatro créditos e está divido em dois semestres.

O referido curso tem como objetivo, instrumentalizar e construir um suporte teórico para fundamentar a prática pedagógica dos professores de educação infantil por meio de leituras específicas e desenvolver projetos de pesquisa para realização de diagnóstico e intervenção em instituições de atendimento à infância.

Assim, como população alvo, o curso atende a diferentes profissionais como: Pedagogos, Psicólogos, Assistentes Sociais e áreas afins. A grade curricular está dividida em oito disciplinas, sendo: Infância e Cultura, com 30 horas, Fundamentos da Educação Infantil com 30 horas, Tópicos Especiais em Educação Infantil com 45 horas, Pesquisa e Orientação Bibliográfica com 30 horas, Oficinas Pedagógicas: Linguagens da Criança com 60 horas, Ludicidade e Infância com 45 horas, Concepções e Funções do Currículo na Educação Infantil com 30 horas, Proposta Pedagógica para a Educação Infantil com 45 horas e Organização de Ambientes para o Desenvolvimento de Crianças de 0 a 5 anos com 45 horas.

As disciplinas abordam em seus conteúdos diferentes assuntos como: a trajetória histórica da infância e da educação infantil; relações interpessoais, função pedagógica dos centros de educação infantil; elaboração de proposta pedagógica e organização curricular nas diferentes áreas do conhecimento; as brincadeiras em seus diferentes contextos; as linguagens das crianças e suas manifestações e critérios de organização do espaço como recursos pedagógicos nas instituições de educação infantil. O trabalho monográfico é realizado simultaneamente ao curso e tem como objetivo finalizar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula por meio de temas pertinentes à educação da criança de zero a cinco anos de idade.

A intenção de elaborar um curso que especializa professores de educação infantil aconteceu devido à própria necessidade de demanda nessa área, sobre o atendimento à criança de zero a cinco anos e sobre a formação de profissionais nessa etapa da educação básica. Tal necessidade justifica a proposição de programas de formação continuada que coloque os interessados na educação da primeira infância em contato com princípios teóricos e práticas a serem desenvolvidos em educação infantil, ressaltando critérios de adequação e qualidade, capazes de atender às necessidades das crianças desde a mais tenra idade.

Barreto (1998) enfatiza que a formação de professores é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. Em se tratando da criança pequena, a realidade tem apontado que a formação inicial e a capacitação em serviço é uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade desse tipo de atendimento. Portanto, o professor deve renovar constantemente as teorias e práticas pós-modernas de aprendizagem para oferecer à criança o que há de melhor.

Todas essas vivências possibilitam-nos atuar e ir para além desse *locus* do saber, ressignificando a nossa própria formação. Há de se considerar, ainda, os longos percursos que trilhamos, porque neles há conquistas, decepções, dúvidas e incertezas, e quando conhecemos diferenças, muitas vezes não gostamos do que somos obrigados a ver ou escutar (KRAMER, 2002, p. 128). O profissional da primeira infância, além de ser capaz de extrapolar as paredes de uma sala de aula, pode adquirir novas e fecundas características pessoais não propriamente escolarizadas. Ou seja, tudo indica que ele poderá trabalhar mais de perto com questões políticas, éticas, sociais e não só com questões didático-pedagógicas e instrumentais.

Consideramos que, pela importância da profissão, o professor deveria passar por processo formativo muito mais exigente e complexo. Isso quer

dizer que somente a quantidade de tempo não é suficiente, mas a questão da qualidade na formação.

Para Demo (2002), os cursos de formação, tanto inicial como em serviço de professores, precisam corresponder aos novos tempos, afinal o professor precisa ser o profissional da aprendizagem, o que demanda um esforço interdisciplinar dos mais aprofundados. Isso inclui desde os conhecimentos relacionados às bases biológicas, psicológicas, linguísticas, da filosofia e das ciências humanas, assim como avançar no campo de pesquisa e manejo sofisticado de dados e informação. Segundo esse autor, não se pode mais justificar um curso de formação de professores que tenha como objetivo principal a transmissão de conhecimento, uma vez que na sociedade atual valoriza-se mais a aprendizagem reconstrutiva política, que exigem dos professores a capacidade de história própria. É neste sentido que o professor se tornou o profissional dos tempos modernos, já que abandonando a posição de profissional do ensino deve prioritariamente consolidar o posto de profissional da aprendizagem.

Na realidade, pensamos, aqui, na valorização de um profissional em relação ao seu pensar, ao seu sentir ligado a crenças, a valores culturais, enquanto aspectos existenciais importantes para se compreender, sempre mais, o seu fazer pedagógico. Fazer não apenas de sala de aula, pois as professoras, em especial, as da primeira infância, não se limitam ou não deveriam se limitar a executar "currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretam" e os transpõem para além dos muros escolares (CONTRERAS, 2002, p. 13). Neste sentido ainda, a profissional da primeira infância, além de ser capaz de extrapolar as paredes de uma sala de aula, pode adquirir novas e fecundas características pessoais não propriamente escolarizadas. Ou seja, tudo indica que ela poderá trabalhar mais de perto com questões políticas, éticas, sociais e não só com questões didático-pedagógicas e instrumentais.

A melhor qualidade professoral revela-se na sensibilidade do gesto docente, na orientação de sua ação para trazer o prazer e a alegria ao contexto de seu trabalho e à sua relação com as crianças. Alegria essa, no melhor sentido, resultante do contato com o mundo e da ampliação da busca e construção de conhecimento sobre ele, o mundo humano, físico e natural (RIOS, 2002).

Finalizando, parafraseamos Lima e Gomes, (2002) ao enfatizar que estamos, ainda, somando lutas, esforços, reflexões e investigações em torno da profissão do magistério para reconquistarmos, sempre mais, o nosso lugar de educador (a) como elemento de transformação social e de contribuição para a humanização do homem. Ao realizarmos um curso de Especialização em educação infantil, estamos contribuindo não só para a melhoria da qualidade

do trabalho do professor na sala de aula, mas, sobretudo, cumprindo o papel da universidade na formação em contexto do professor, no que diz respeito à integração entre ensino pesquisa e extensão. Esse é o nosso grande desafio enquanto profissionais e pesquisadores na área da infância.

Referências

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. *In:* BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.* Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998. v. 1 e 2

BRASIL. Ministério da Educação. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.* Avaliação: Caderno de Indicadores. Brasília: CAPES, 1999. Disponível em: <www.capes.gov.br>,. Acesso em setembro de 2011.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Morsoleto. *Creches e Pré-Escolas no Brasil.* São Paulo: Cortez, 1994.

CERISARA. Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional.* São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época: v. 98).

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores.* [Tradução de Sandra T. Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma G. Pimenta]. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. *In:* NETO, Alexandre S.; MACIEL, Lizete S. Bomura. *Reflexões sobre a formação de professores.* Campinas, SP: Papirus, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Moraes de. *Educação Infantil:* fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. *A Educadora de creche:* construindo suas identidades. Tradução: Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In:* MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) *Encontros e desencontros em educação infantil.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. *In:* MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil.* São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar*: por uma docência da melhor qualidade. 3ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. *In:* CANDAU, Vera. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares.* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. *O Trabalho docente:* elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas; tradução de João Batista K. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HISTÓRIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maria Cristina Marquezine

O curso de especialização em Educação Especial-Deficiência Mental (CEEE-DM), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), teve o seu funcionamento autorizado em 23 de abril de 1986 pela Resolução n.º 1022/86 (UEL, 1986), e começou a funcionar com a primeira turma de alunos no segundo semestre de 1986 (ALMEIDA; MARQUEZINE, 1997). Era vinculado ao Departamento de Educação (EDU), Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA).

A professora doutora Rosa Maria Junqueira Scicchitano foi a responsável pela elaboração do projeto sendo a primeira coordenadora. Além dela, foram também coordenadores os professores doutores Jose Aloyseo Bzuneck, Maria Amélia Almeida e as professoras portadoras do título de mestrado Maria Cristina Marquezine, Silvia Márcia Ferreira Meletti e a doutora Célia Regina Vitaliano.

O currículo do curso foi desenvolvido com base na Deliberação 020/86 (Paraná, 1986) que, à época, norteava a Educação Especial do Estado do Paraná. Sofreu poucas alterações, uma vez que, nos anos iniciais de funcionamento, as que se fizeram necessárias foram apenas alterações operacionais que tinham por objetivo melhorar a interdisciplinaridade e o índice de terminalidade do curso.

No projeto do curso ficou estabelecido o critério de oferta de 20 vagas, porquanto, na época, era praxe na Universidade Estadual de Londrina a oferta deste número de vagas para os cursos de pós-graduação *lato sensu* que exigissem a elaboração da monografia ou publicação de um artigo em revista técnica. Atualmente a instituição oferece 81 cursos (www.uel.br/Pró-ReitoriaPesquisaPós-Graduação, 17/04/05, Resolução nº 131/2004 e 2701/94), mas apenas os de especialização com trabalho de conclusão de curso (TCC) são pontuados nas provas de título dos concursos públicos estaduais.

A seleção dos alunos baseava-se, inicialmente, na exigência de experiência profissional em magistério de Educação Especial. Posteriormente, essa regra foi substituída pela experiência comprovada em Educação Especial, em razão da pressão exercida por candidatos que não se encaixavam no critério anterior (UEL, 1994a). Com essa alteração, os professores envolvidos no

curso estabeleceram uma única regra interna que rezava que os candidatos professores deveriam ser os primeiros selecionados, uma vez que o objetivo do curso era a sua formação. Se, depois disso, houvesse vagas remanescentes, outros profissionais poderiam preenchê-las desde que iniciassem qualquer tipo de estágio em escolas que atendessem a clientela de Educação Especial. Os profissionais liberais, também chamados de equipe técnica na região, eram sempre informados, durante o processo seletivo, que o curso tinha por objetivo a formação de professores em Educação Especial e que a sua certificação não lhes forneceria o direito legal de exercer a profissão na área de magistério, como o estabelecido pelo nível federal. Se, mesmo assim, os candidatos insistissem em cursá-lo, eram autorizados a fazer matrícula.

O curso funcionava durante 3 dias da semana no período noturno, ou seja; segunda, terça e quinta-feira. O horário de funcionamento foi estabelecido com o objetivo de facilitar a frequência de egressos que já estavam atuando em alguma modalidade ou serviço de Educação Especial. Nessa época, a instituição não possuía cursos que ministrassem aulas apenas nos finais de semana ou exclusivamente durante as férias escolares, como acontece na atualidade.

De acordo com a Resolução n.º 1.022 (UEL, 1986), a grade curricular inicial era formada pelas seguintes disciplinas: (a) Fundamentos da Educação Especial, (b) Psicologia da Aprendizagem, (c) Características do Desenvolvimento da Criança Portadora de Deficiência, (d) Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais I, (e) Medidas e Avaliação em Educação Especial, (f) Educação Precoce, (g) Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais II, (h) Orientação e Educação da Pessoa Deficiente Mental para o Trabalho, (i) Orientação e Elaboração de Monografia e (j) Tópicos Selecionados em Educação Especial.

Cada uma das disciplinas tinha 45 horas/aulas, perfazendo 450 horas de carga horária total. Além dos créditos, havia a exigência da elaboração e desenvolvimento de um projeto de pesquisa que era apresentado em forma de trabalho monográfico, com a orientação de um professor escolhido pelo aluno. Estes trabalhos, de acordo com o regimento da pós-graduação, deveriam ser avaliados e aprovados por uma banca de três profissionais que tivessem no mínimo curso de mestrado, atuassem em Educação Especial ou área correlata e fossem aprovados pela Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação (www.uel.br/Pró-ReitoriaPesquisaPós-Graduação, 2.701/94, 17/04/05).

Cada um dos 2 semestres do curso funcionava em 2 blocos de disciplinas (ver quadro 1), o primeiro formado por 3 disciplinas iniciais: Fundamentos da Educação Especial, Psicologia da Aprendizagem e Características do Desenvolvimento da Criança Portadora de Deficiência.

Quadro 1 - Alterações da grade curricular e adequação das disciplinas

1987	1992	1994
Disciplinas do 1º Semestre	**Disciplinas do 1º Semestre**	**Disciplinas do 1º Semestre**
1º Bloco	**1º Bloco**	**1º Bloco**
Fundamentos da Educação Especial	Fundamentos da Educação Especial	Fundamentos da Educação Especial
Psicologia da Aprendizagem	Psicologia da Aprendizagem	Psicologia da Aprendizagem
Características do Desenvolvimento da Criança Portadora de Deficiência	Características do Desenvolvimento da Criança Portadora de Deficiência	Características do Desenvolvimento da Criança Portadora de Deficiência
2º Bloco	**2º Bloco**	**2º Bloco**
Orientação para Elaboração de Monografia	Tópicos Selecionados em Educação Especial	Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais I
Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais I	Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais I	Educação Precoce
Disciplinas do 2º Semestre	**Disciplinas do 2º Semestre**	**Disciplinas do 2º Semestre**
3º Bloco	**3º Bloco**	**3º Bloco**
Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais II, e Orientação	Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais II, e Orientação	Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais II, e Orientação
Estimulação Precoce	Estimulação Precoce	Educação da Pessoa Deficiente Mental para o Trabalho
Educação da Pessoa Deficiente Mental para o Trabalho	Educação da Pessoa Deficiente Mental para o Trabalho	Medidas e Avaliação em Educação Especial
4º Bloco	**4º Bloco**	**4º Bloco**
Tópicos Selecionados em Educação Especial	Medidas e Avaliação em Educação Especial	Pesquisa Bibliográfica e Normalização Documentária
Medidas e Avaliação em Educação Especial	Orientação de Elaboração da Monografia	Iniciação à Ciência e à Pesquisa em Educação Especial
		Monografia

A disciplina Fundamentos da Educação Especial tinha como meta dar uma visão geral da área, mostrando cada uma das modalidades das deficiências, motivo pelo qual era vista como a disciplina básica e, portanto, o alicerce necessário para a edificação das outras disciplinas da grade curricular. A Psicologia da Aprendizagem discutia as várias teorias da aprendizagem e suas possíveis utilizações na Educação Especial. O seu programa era elaborado com vistas à facilitação do desenvolvimento dos conteúdos específicos das disciplinas Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais I, Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais II e Orientação e Educação da Pessoa Deficiente Mental para o Trabalho. A disciplina Características do Desenvolvimento da

Criança Portadora de Deficiência discutia o desenvolvimento típico e atípico do ser humano e era prerrequisito específico da disciplina de Educação Precoce e Medidas e Avaliação em Educação Especial.

O segundo bloco de disciplinas do primeiro semestre letivo era formado por Orientação para Elaboração de Monografia e Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais I, a primeira das quais tinha sua carga horária dividida entre profissionais da Metodologia de Pesquisa do Departamento de Educação e profissionais do Departamento de Biblioteconomia, atualmente Ciências da Informação. Os profissionais da Ciência da Informação deveriam ensinar a apresentar o manuscrito científico e para o cumprimento de tal tarefa deveriam utilizar 15 horas/aulas da carga total, ou seja, 45 horas/aulas. Esta divisão era uma fonte de constantes conflitos, posto que o pessoal do Departamento de Educação, que trabalhava no curso, utilizava as regras internacionais de normalização da Associação Americana de Psicologia (APA, 2001), para a elaboração do manuscrito científico, e o pessoal do Departamento de Biblioteconomia utilizava, por princípio, as regras da ABNT. Além dos conflitos ocasionados por valores diferentes dos profissionais envolvidos na disciplina, a carga de 30 horas para ensinar métodos e técnicas de pesquisa era diminuta para a finalidade a que se destinava, ou seja, a elaboração de um projeto de pesquisa. Essas preocupações aumentavam quando se constatava que o professor responsável pela disciplina não tinha tempo disponível para discutir cada uma das propostas de projeto dos egressos em sala de aula, com toda a turma presente. No início do curso, porém, essas eram apenas meras preocupações.

A disciplina Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais I tinha por finalidade mostrar como trabalhar na escola e na família com um indivíduo com deficiência mental leve e moderada. Nos primeiros anos de funcionamento, o ambiente escolar trabalhado com os egressos era o da escola especial.

No segundo semestre do curso, o terceiro bloco de disciplinas era formado pela Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais II, Educação Precoce e Orientação e Educação da Pessoa Deficiente Mental para o Trabalho. A disciplina de Estimulação Precoce tinha por finalidade mostrar como os profissionais poderiam trabalhar em estimulação essencial com bebês que apresentassem problemas de desenvolvimento. A disciplina Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais II tinha por finalidade mostrar como o professor deveria trabalhar com indivíduos portadores de deficiência mental severa e profunda na escola especial e Orientação e Educação da Pessoa Deficiente Mental para o Trabalho tinha por finalidade tratar das questões

da profissionalização do aluno portador de deficiência mental, como questões vinculadas à profissionalização, e era ministrada sempre por um profissional de outra instituição, posto que o Departamento de Educação da UEL não possuía um professor com formação adequada para assumi-la ou um profissional que se interessasse em fazê-lo.

O último bloco trazia a disciplina Tópicos Selecionados em Educação Especial e a disciplina Medidas e Avaliação em Educação Especial. A disciplina Tópicos Selecionados em Educação Especial tinha por objetivo trazer profissionais da região, que atuassem em Educação Especial fora das instituições de ensino superior (IES) estaduais, para tratar de assuntos escolhidos pelos alunos de cada uma das turmas e acabava sendo uma constante fonte de problemas, pois os profissionais convidados raramente cumpriam o acerto sobre o tema e horário que era feito com o professor responsável pela disciplina.

A disciplina Medidas e Avaliação em Educação Especial era a última a ser ministrada, já que os egressos deveriam estar de posse de informações sobre o aluno portador de deficiência mental desde a infância até a idade adulta. Sua finalidade era ensinar avaliação e diagnóstico para a elaboração de programas de ensino individualizado.

Nos primeiros anos de funcionamento, a coordenação e o corpo docente puderam constatar que o índice de terminalidade do curso era muito baixo, posto que a maioria dos alunos completasse os créditos das disciplinas, mas não concluía a monografia. Na época, o índice de evasão era equivalente ao encontrado nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mas mesmo assim visto como baixo pela própria Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação da instituição. Ao se fazer uma análise da sequência em que as disciplinas estavam sendo ministradas e de suas respectivas ementas e programas, foi constatado que a provável causa do gargalo ocorria no momento em que se elaborava o projeto de pesquisa para a monografia. Inicialmente, a elaboração do projeto acontecia na disciplina Orientação de Elaboração da Monografia, no final do primeiro semestre de créditos. Como no final do primeiro semestre, o aluno não possuía informações suficientes sobre a área de Educação Especial, ele elaborava um projeto qualquer para cumprir a tarefa exigida pelo professor. Quando terminasse os créditos, o projeto elaborado já não contemplava seu interesse e por isso ele procurava elaborar outro projeto com o acompanhamento do orientador. A coordenação, na época, após conversar com o corpo docente e discente percebeu que 2 semestres letivos eram pouco tempo para a elaboração e conclusão do projeto, mas podiam levar o aluno `a desmotivação, vindo, em consequência, o abandono do curso.

Para resolver o problema, foi deslocada a disciplina Orientação da Elaboração da Monografia (UEL,1992) passando a ser a última disciplina ministrada. A mudança no horário foi acompanhada de uma mudança de postura do professor da disciplina e dos orientadores do curso, que passaram a trabalhar em conjunto na elaboração dos projetos. Tal atuação conjunta veio fazer com que o aluno já iniciasse o semestre coletando dados do projeto para a elaboração da monografia.

Durante todos os dezessete anos de realização do curso, alguns professores assumiram o compromisso de ministrar mais de uma disciplina, uma vez que a maioria absoluta do corpo docente não atuava em Educação Especial. No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, havia uma professora, de inquestionável competência, que era responsável por quatro das dez disciplinas. Esta situação pouco pedagógica acontecia porque havia uma pequena quantidade de profissionais da área na instituição. Este contato constante e obrigatório entre os egressos e os professores disponíveis era exaustivo para ambas as partes, mas essa questão foi resolvida de maneira muito interessante pela única professora do curso que possuía doutorado na área, que passou a convidar professores de renome na área de IES nacionais e estrangeiras para ministrar aulas em unidades específicas dos programas de algumas disciplinas.[1]

Quando se agendava a data para os professores convidados lecionarem durante o semestre, a coordenação elaborava um projeto de curso de extensão, na Coordenadoria de Atendimento à Comunidade da UEL, para que as aulas dos professores convidados fossem abertas a profissionais da cidade e região, os quais, na maioria das vezes, eram egressos do próprio curso. Eram criados e abertos os cursos de extensão à comunidade com a intenção de qualificar ou orientar os profissionais que atuavam nos serviços de Educação Especial, e, consequentemente, diminuir o número de pedidos de atendimento, supervisão e cursos que as escolas da região requeriam dos pouquíssimos profissionais de Educação Especial da universidade

É claro que a maior parte dos problemas que surgiam eram resolvidos pelos professores e/ou pela coordenação, fora do horário de aula ou de funcionamento do curso, por absoluta falta de tempo, mas esta posição fazia com que os professores enfrentassem uma grande carga horária de trabalho

[1] Entre eles podemos citar os nomes de Olívia Pereira e Leila Regina D'Oliveira Nunes (UFRJ); Maria Piedade Resende da Costa; Eniceia Gonçalves Mendes e Celso Goyos (UFSCar); Maria Cecília Cardoso de Freitas (UERJ); Jô Mary Hendrickson (Universidade de Iowa-USA); Bryan Strattford (Inglaterra);Maria de Lourdes Canziani (CORDE), Elza Midori Shimazaki; Marines Saraiva Carlota e Nerli Nonato Ribeiro Mori (UEM); Sérgio Carvalho (UFSM); Stela Spagola (Cesulon-UNIFIL), Ângela Monroy (APAE-Londrina), entre outros.

extra, que os impedia de atuar mais e melhor na orientação dos projetos de pesquisa, como foi o caso da professora responsável pelas quatro disciplinas e pela orientação da maioria dos projetos de pesquisa dos alunos.

Em 1994, a então coordenadora Maria Amélia Almeida promoveu a primeira alteração curricular (UEL, 1994), substituindo a disciplina Tópicos Selecionados em Educação Especial por Pesquisa Bibliográfica e Normalização Documentária, que veio a ser ministrada pelos profissionais do Departamento de Biblioteconomia/Ciência da Informação, passando a funcionar com carga de 30 horas. Essa disciplina teve, a partir de então, como objetivo ensinar o egresso a buscar a informação em fontes próprias para a pesquisa científica, inclusive em bases de dados da *Internet* e periódicos virtuais. A partir daí, as aulas da disciplina foram transferidas para a Biblioteca Central/Bibliotecas Setorial e para o Laboratório de Informática (LAIC) do CECA da UEL. Depois de várias reuniões, os professores da disciplina se dispuseram a ensinar as normas documentárias da APA para a elaboração do manuscrito científico.

Outra alteração aconteceu na disciplina Orientação e Elaboração de Monografia, que foi substituída pela disciplina denominada Iniciação à Ciência e à Pesquisa em Educação Especial, a qual passou a trabalhar métodos e técnicas de pesquisa em 45 horas. Estas duas disciplinas novas passaram a ser ministradas no final dos créditos para que o egresso pudesse elaborar o projeto de sua monografia, buscando a bibliografia condizente com o tema que seria estudado. Queremos deixar registrado que antes delas os delineamentos experimentais de sujeitos únicos, utilizados caracteristicamente na área, eram também ensinados na disciplina Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais II. Estas alterações tiveram "[...] como finalidade o fortalecimento da formação em pesquisa do futuro especialista."(ALMEIDA; MARQUEZINE, 1997, p. 9). Além destas alterações, a disciplina Estimulação Precoce passou a ser denominada Educação Precoce.

Com esta pequena alteração curricular, as três primeiras disciplinas da grade curricular continuaram a ser consideradas de formação básica, e, por este motivo, a ser oferecidas no início do curso, e as outras passaram a ser ofertadas de maneira a serem consideradas como prerrequisitos de conteúdo.

Esta ordem de disciplina mostra que o curso tem o objetivo de discutir:

1. O que fazer quando o bebê apresenta problemas de desenvolvimento (Educação Precoce);
2. Como trabalhar com o indivíduo que apresenta deficiência mental leve/moderada (Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais I); ou severa/profunda (Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais II);

3. Como preparar o adolescente/adulto portador de deficiência mental para o trabalho (Orientação e Educação da Pessoa Portadora de Deficiência Mental);
4. Como proceder à avaliação e ao diagnóstico da pessoa portadora de deficiência mental (Medidas e Avaliação da Pessoa Portadora de deficiência Mental;
5. Como analisar, avaliar e produzir trabalhos científicos (Iniciação a Ciência e à Pesquisa e Pesquisa Bibliográfica e Normalização Documentária) (ALMEIDA; MARQUEZINE, 1987, p. 10-11).

Ao final dos créditos, o egresso deveria inscrever-se na disciplina chamada Orientação de Monografia, posteriormente denominada de Monografia (UEL, 1994a) e atualmente Monografia I, (Resolução CEPE n.º 131/2004, www.uel.br/Pró-ReitoriaPesquisaPós-Graduação, 17/04/05), cuja finalidade era colocar em prática o projeto que teria sido elaborado na disciplina Iniciação à Ciência e à Pesquisa.

Os projetos de pesquisa passaram a ser realmente elaborados na disciplina, posto que um professor e um dos coordenadores utilizaram as 15 horas que sobravam no horário geral do curso para discutir, em sala de aula com todos os alunos presentes, as ideias que surgiam referentes a cada um dos projetos, questionando se eram apropriadas ou não e o porquê de cada uma das questões levantadas. A partir desse trabalho de afunilamento de ideias, o egresso escolhia o orientador, fazia, orientado por este, a formulação definitiva e entregava o trabalho ao professor da disciplina, para que fosse avaliado.

Pelo regimento da Pós-Graduação da UEL, a monografia deveria ser realizada em um semestre letivo, com direito à prorrogação de mais um semestre, desde que o pedido fosse aprovado pelo orientador, coordenador do curso e colegiado de cursos de Especialização da área profissionalizante, mas a coordenação do curso conseguiu a permissão oficial para que a monografia do curso de especialização em Educação Especial fosse desenvolvida em dois semestres letivos após a conclusão dos créditos, com direito a um encontro semanal com o orientador.

Esta preocupação do corpo docente em criar o envolvimento do egresso com pesquisa aparentemente não melhorou o índice de terminalidade do curso, porque começamos a enfrentar o problema de alunos que terminavam os créditos, mas não terminavam a monografia, visto que preparavam o projeto de pesquisa e o utilizavam para a seleção de curso de mestrado e frequentemente eram aprovados. Parece que continuávamos com o problema do baixo índice de terminalidade, mas uma das causas poderia ser uma certa incapacidade da comissão de seleção para identificar e aprovar alunos que faziam parte da

clientela adequada para cursos de especialização. É possível que o problema do baixo índice de terminalidade possa ser resolvido quando o programa de pós-graduação *stricto sensu* do Departamento de Educação possuir uma linha de pesquisa em Educação Especial que acolha o candidato que desejar fazer mestrado e doutorado, mas até lá esta questão fica restrita a mera especulação.

Ainda nos anos 1990, o professor que possuía doutorado na área aposentou-se e se retirou da instituição, dando origem a alterações administrativas que foram as seguintes:

> 1. a disciplina Orientação e Educação da Pessoa Portadora de Deficiência Mental para o Trabalho foi transferida ao Departamento de Psicologia Social e Institucional da UEL. Esta medida, da coordenação, aprovada pelo Departamento de Educação, eliminou a dependência que o curso tinha de profissionais de outras instituições na área de profissionalização, além de conseguir a colaboração de outros profissionais da instituição na orientação da monografia dos alunos;
>
> 2. a coordenação do curso passou a convidar profissionais do Departamento de Fisioterapia, Educação Física e Psicologia Experimental da UEL para ministrarem unidades específicas em programas de algumas disciplinas, com a finalidade de criar vínculo dos profissionais com o curso e interesse nos projetos de pesquisa dos alunos (ALMEIDA; MARQUEZINE, 1997, p.3).

Essas mudanças surtiram os efeitos esperados, havendo, então, um pequeno aumento no número de profissionais interessados em Educação Especial na Instituição.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos coordenadores e da pequena quantidade de profissionais que tinham formação em Educação Especial ou área correlata na UEL, conseguimos calcular o total de professores que atuaram no curso durante os dezessete anos de funcionamento, distribuindo-os em três grandes grupos: (a) o grupo 1, formado por professores responsáveis pelas disciplinas; (b) o grupo 2, formado por professores convidados; e (c) o grupo 3, formado por orientadores que não eram professores do curso, mas tinham formação e titulação na área/ tema pesquisado.

Foram os 10 professores da Instituição responsáveis pelas disciplinas. Desses professores, 01 já possuía o curso de doutorado em Educação Especial, 02 doutorado em Psicologia, 03 eram mestres em Educação, 02 em Educação Especial, 01 em Psicologia Escolar e 01 em Ciência da Informação. Na época em que a pesquisa foi realizada, desse grupo de 10 professores, 02 fizeram pós-doutorado em Psicologia, 01 pós-doutorado em Educação Especial, 02

doutorado em Educação, 02 estão cursando doutorado em Educação e 01 em Psicologia, mas vinculados à linha de pesquisa em Educação Especial. Os demais permaneceram com a titulação anterior.

O grupo de professores convidados era formado por 19 profissionais. Desse grupo de professores, 06 possuíam curso de doutorado em Psicologia, 04 em Educação Especial, 02 em Educação. Na época, 01 já possuía pós-doutorado em Educação Física, 02 eram mestres em Educação, 01 em Educação Especial, 02 eram especialistas em Educação Especial e 01 era especialista em Educação. Na época em que a pesquisa foi realizada, neste grupo encontramos 01 profissional com pós-doutorado em Psicologia, 02 com pós-doutorado em Educação Especial e 02 são doutorandos em Educação. Os demais permaneceram com a titulação anterior.

Os dois primeiros grupos de profissionais eram responsáveis pelas aulas das disciplinas, mas todos os profissionais do grupo 01 e alguns do grupo 02 eram professores-orientadores dos egressos. Mesmo assim, ainda havia peculiaridades de temas e áreas que exigiam orientadores que não estavam vinculados ao curso. Esses eram os profissionais que formavam o grupo 03. Nesse grupo encontramos 02 professores com doutorado em Educação, 02 em Psicologia, 02 doutores e 01 mestre em Educação Física, 01 doutor em Odontopediatria, 01 mestre em Educação Especial e 01 livre-docente em História da Educação, perfazendo um total de 10 profissionais.

Conquanto atuassem no curso 39 profissionais titulados, nos dezessete anos de funcionamento, ainda tivemos que convidar 06 profissionais que possuíam apenas o título de especialista para trabalhar, em dupla, com os orientadores do curso no desenvolvimento de projetos em áreas/temas cujos profissionais atuantes não possuíam a titulação mínima exigida pela UEL para atuação em cursos de pós-graduação. As áreas envolvidas na época foram ginástica olímpica, artes plásticas, música, alfabetização e escolaridade em séries iniciais.

Durante alguns anos, as alterações do curso ficaram a cargo dos professores responsáveis pelas disciplinas, com vistas a acompanhar as discussões e alterações ocorridas no panorama nacional e internacional da área. A oferta periódica de novas turmas, mesmo diante da necessidade de alterações do currículo diante do advento do Movimento da Inclusão (UNESCO, 1994) foi mantida. A comissão colegiada do curso optou por esperar a alteração da legislação brasileira sobre a formação de professores em Educação Especial e da área propriamente dita, posto que, apesar de perceber a inadequação da proposta curricular de 1994, o corpo docente não possuía dados de pesquisa

que servissem de base para nortear a grande alteração curricular que se fazia necessária.

Após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), houve alterações nos programas das disciplinas e na qualificação e posição teórica dos professores convidados. Nos últimos anos da década de 1990, os profissionais do curso passaram a enfatizar a escolarização dos alunos em escola especial, classe especial, sala de recursos, classes regulares e educação em creches em diferentes propostas teóricas.

Queremos assinalar que dentre os 45 profissionais envolvidos no curso durante os 17 anos de funcionamento, mais de 50 %, eram da área de Educação Especial, mas os demais eram de áreas que poderiam vir a atender pessoas com deficiências.

A maioria dos profissionais que trabalhava na UEL passou a desenvolver ou participar de projetos que envolviam portadores de necessidades especiais, especialmente projetos que redundaram em produção científica.

Para manter a tradição inicial, algumas coordenações continuaram a incentivar a apresentação dos trabalhos monográficos dos egressos em eventos técnico-científicos. Para conseguir manter tal tradição, a coordenação e o corpo docente, com o apoio da Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação, passaram a levar os alunos para apresentarem os próprios trabalhos em eventos, utilizando o transporte da instituição. Este apoio justificava-se, visto que a carta de aceite dos trabalhos, recebidas dos eventos, era vista pelo corpo docente do curso como um tipo de avaliação externa recebida de profissionais de outras IES.

Divulgação do resultado das pesquisas desenvolvidas pelos alunos do curso

Até 1996, tínhamos apresentado 56 trabalhos em eventos internacionais, nacionais e regionais (ALMEIDA; MARQUEZINE, 1997), mas, em 1997, alguns profissionais da UEL e da UEM, que participavam direta ou indiretamente do curso, resolveram se reunir, criando o Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. A criação do Congresso na instituição fez com que os egressos passassem a participar do planejamento e organização do evento técnico-científico. A maioria dos egressos optou por adquirir experiência na elaboração de resumos dos próprios trabalhos de pesquisa, fazendo com que mostrassem mais segurança na apresentação de trabalhos em eventos profissionais e se preocupam com publicação científica.

No 1º Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial os egressos do curso apresentaram 24 trabalhos (MARQUEZINE; TANAKA, 1997), no segundo 16 trabalhos (MARQUEZINE; ALMEIDA, 1999), e no terceiro 20 (MARQUEZINE *et al.*, 2002).

Além da apresentação de trabalho no evento científico da UEL, a coordenação e os professores mantiveram a tradição de levar os egressos a outros eventos, que nos últimos oito anos foram os seguintes:

- 1 º Congresso Latino-Americano-II Congresso Brasileiro de Educação Motora (VANÂNCIO; TOJAL; MOREIRA; BARROS, 1998), no qual foi apresentado 01 trabalho;
- 3º Congresso Ibero-Americano de Educação Especial (1998), no qual foram apresentados em torno de 08 trabalhos;
- 2º Encontro de Educação Especial na UEM (1998), no qual foram apresentados 05 trabalhos;

  VI Semana de Educação de Cianorte-PR (2000), na qual foram apresentados 04 trabalhos;

  International Special Education Congress (2000), no qual foram apresentados 02 trabalhos;
- 1º Encontro de Ginástica Olímpica de Colorado-PR (FREITAS, 2000), no qual foi apresentado 01 trabalho;
- 1º Seminário Internacional de Educação (2001), no qual foram apresentados em torno de 04 trabalhos;
- 1º Congresso Brasileiro de Educação Especial- I Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial- IX Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental (2003), no qual foram apresentados em torno de 05 trabalhos;
- 7ª Jornada de Educação Especial de Marília, na qual foram apresentados 04 trabalhos;

  FIEP (2004), na qual foi apresentado 01 trabalho.

Até 2004 fizemos em torno de 141 apresentações de trabalhos dos egressos em eventos técnico-científicos.

Seguindo a tradição criada pelos profissionais da Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, também os profissionais envolvidos com a Educação Especial da Universidade Estadual de Londrina e da Universidade Estadual de Maringá resolveram publicar um livro com trabalhos apresentados nos eventos técnico-científicos dessas, que se convencionou denominar de livro pós-congresso. Tal iniciativa abriu uma nova fonte de expectativas e de aprendizagem para os egressos do curso, vindo estes a preparar o próprio trabalho de pesquisa para avaliação do conselho consultivo com vistas ao aceite

em publicações técnicas. Dentro dessa tradição, encontramos inicialmente as várias obras intituladas *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial da Universidade Estadual de Londrina* e *Educação Especial-olhares e práticas da Universidade Estadual de Maringá.*

No livro *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial* (MARQUEZINE *et al.*, 1998), encontramos 13 trabalhos de pesquisa cujos autores são egressos do curso; no livro *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II* (MARQUEZINE; ALMEIDA; TANAKA, 2001) foram publicados 6 trabalhos; no livro *Educação Especial - olhares e práticas* (MORI *et al.*, 2000) foram publicados 02 trabalhos.

Como o Conselho Consultivo do livro pós-congresso do 3º Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial aprovou uma quantidade muito grande de trabalhos, a diretoria da editora da UEL achou conveniente criar a Coleção "Perspectivas Multidisciplinares de Educação Especial", que publicou 9 volumes iniciais com os trabalhos selecionados.

No volume n.º 2, que recebeu o nome de *Inclusão* (MARQUEZINE *et al.*, 2003b), foram publicados 02 trabalhos de pesquisa de egressos, no volume 03 intitulado *Leitura, Escrita e Comunicação no Contexto da Educação Especial* (MARQUEZINE; ALMEIDA; TANAKA, 2003b) foram publicados 02 trabalhos; no volume n.º 4, *Procedimentos de Ensino em Educação Especial* (MARQUEZINE; ALMEIDA; TANAKA, 2003c) foram publicados 02 trabalhos de egressos; no volume 05, *Educação Especial*: políticas públicas e concepções sobre deficiência (MARQUEZINE; ALMEIDA; TANAKA, 2003a) foram publicados 03 trabalhos de egressos; no volume n.º 6, *O Papel da Família Junto ao Portador de Necessidades Especiais* (MARQUEZINE *et al.*, 2003c) foram publicados 03 trabalhos de egresso. No volume 9, na obra denominada *Educação Física, Atividades Motoras e Lúdicas, e Acessibilidade de Pessoas com Necessidades Especiais* foi publicado 01 trabalho de egresso (MARQUEZINE *et al.*, 2003a).

Como podemos notar, após 1997, conseguimos publicar 34 trabalhos de egressos do curso contra 12 trabalhos dos 10 anos anteriores (ALMEIDA; MARQUEZINE, 1997). Esta alteração pode ser creditada ao aumento das oportunidades de publicação e ao interesse dos orientadores na divulgação da produção científica desenvolvida no curso.

Fora um longo percurso que envolveu um grande número de profissionais e de alunos, mas seguiu-se uma caminhada amparada pela CAPES, porquanto o curso foi financiado durante todo o tempo em que fora mantido o programa de financiamento a curso de pós-graduação *lato sensu* por esse órgão de fomento. Representou grande perda a retirada desta linha de financiamento,

sabendo-se que a pequena produção científica desenvolvida pelo curso pôde servir como demonstração da existência de pesquisa além dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

O curso de especialização em Educação Especial-Deficiência Mental ofereceu uma turma em 2007, mas deixou de fazê-lo, pois os docentes que eram da instituição se transferiram para o núcleo de Educação Especial da linha três do Mestrado em Educação.

Referências

ALMEIDA, Maria Amélia; MARQUEZINE; Maria Cristina. *Produção científica do curso de especialização em deficiência mental da UEL: 1987 - 1997*. Londrina: EDUEL, 1997.

APA. AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. *Publication manual*. 5th edition. Washington: APA, 2001.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1. CICLO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL, 10., 2003, São Carlos. *Anais*... São Carlos: UFSCar, 2003.

CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Brasília. *Anais*... Brasília: Ed. Qualidade, 1998.

ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UEM, 2., 1998, Maringá.. *Anais*... Maringá: UEM, 1998.

FIEP BULLETIN. Foz do Iguaçu: Gráfica Planeta, 2004.

FREITAS, Luis Alberto Garcia. In: ENCONTRO DE GINÁSTICA OLÍMPICA DE COLORADO, 1, 2000, Colorado. *Anais*... Colorado: [s.n.], 2000.

INTERNATIONAL SPECIAL EDUCATION CONGRESS, 2000, Manchester. *Anais*... Manchester: University of Manchester, 2000.

JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2004, Marília. *Anais*... Marília: FUNDEPE, 2004.

MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2, 1999. Londrina. *Anais*... Londrina: EDUEL, 1999.

MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Org.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

_____. (Org.). *Procedimentos de ensino em Educação Especial.* Londrina: EDUEL, 2003c.

MARQUEZINE, Maria Cristina; *et al.* (Org.). *Educação física, atividades motoras e lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais.* Londrina: EDUEL, 2003a.

MARQUEZINE, Maria Cristina; *et al.* (Org.) *Inclusão.* Londrina: EDUEL, 2003b.

MARQUEZINE, Maria Cristina; *et al.* (Org.). *O papel da família junto ao portador de necessidades especiais.* Londrina: EDUEL, 2003b.

MARQUEZINE, Maria Cristina; *et al.* (Org.). *Perspectiva Multidisciplinares em Educação Especial.* Londrina: EDUEL, 1998.

MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA; Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Org.). *Educação Especial:* políticas públicas e concepções sobre deficiência. Londrina: EDUEL, 2003a.

MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA; Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Orgs.). *Leitura, escrita e comunicação no contexto da Educação Especial.* Londrina: EDUEL, 2003b.

MARQUEZINE, Maria Cristina; *et al.* (Org.). *Novos rumos da Educação Especial.* Londrina: EDUEL, 2002.

MARQUEZINE, Maria Cristina; OMOTE, Sadao. Formação de professores de Educação Especial-deficiência mental e curso de pós-graduação *lato sensu*: um estudo de caso. In: SEMINÁRIOS DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNESP, 2002, Marília. *Anais...* Marília: Ed.daUNESP, 2002. p.239-244.

MARQUEZINE, Maria Cristina; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Org.). CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO, 1997. Londrina. *Anais...* Londrina: EDUEL, 1997.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; *et al.* (Org.). Educação Especial - olhares e práticas. Londrina: Eduel, 2000. PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. *Deliberação 020/86.* CEE/PR, PROCESSO n.º 497/86. p. 1-23. 1986.

_____.. Secretaria de Estado de Educação. *Deliberação 02/03.* Normas para Educação Especial, modalidade da Educação Básica. 2003. Disponível em: <http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br>. Acesso em: 14/10/2005.

_____.. Secretaria de Estado de Educação. *Lei Complementar n.º 103/04.* Súmula que institui e dispõe sobre o plano de carreira do professor da rede estadual de educação básica do Paraná e adota outras providências. 2004a. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf >. Acesso em: 12 set. 2005 UNESCO.

Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Resolução CEPE n.º 131/2004*. O regulamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Disponível em: <http://www.uel.br/Pró-ReitoriaPesquisaPós-Graduação.> Acesso em:17 abr. 2005.

_____. *Resolução CEPE n.º 141/2002*. Altera o regulamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização. Londrina: UEL, 2002.

_____. *Resolução n.º 1022/86*. Cria o curso de especialização em Educação Especial – área de deficiência mental. Londrina: UEL, 1986.

_____. *Resolução n.º 1.611/90*. Aprova o regulamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização. Londrina: UEL, 1990.

_____. *Resolução n.º 1.915/92*. Altera a periodização do curso de especialização em Educação Especial. Londrina: UEL, 1992.

_____. *Resolução n.º 2.479/93*. Altera o regulamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização. Londrina: UEL, 1993.

_____. Resolução n.º 2.701/94. Reestrutura o Curso de Especialização em Educação Especial- Área de deficiência mental. Londrina:UEL,1994a. Disponível em:<http://www.uel.br/Pró-ReitoriaPesquisaPós-Graduação>. Acesso em: 17 abr. 2005.

_____. *Resolução n.º 2.714/94*. Altera o regulamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização. Londrina: UEL, 1994b.

_____. *Resolução n.º 2.969/96*. Altera o regulamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização. Londrina: UEL, 1996.

VANÂNCIO, Silvana; *et al.* (Org.). CONGRESSO LATINO-AMERICANO,1., CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 2., 1998, Foz do Iguaçu. *Anais*... Foz do Iguaçu: [s.n.], 1998.

A INFÂNCIA E O BRINCAR: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE EXTENSÃO LUDOTECA - UEL

Anilde Tombolato Tavares da Silva
Marta Silene Ferreira Barros
Sandra Regina Mantovani Leite

A Ludoteca – UEL é um Programa de Extensão, que tem como objetivo trabalhar junto com os acadêmicos vinculados a diferentes áreas do conhecimento e seus supervisores em seus projetos, interessados pelo brincar e brincadeiras lúdicas no contexto educativo não formal da UEL. Caracteriza-se por frentes básicas de atuação: Espaço – Lúdico Ludoteca-UEL, Projetos de Pesquisa e de Extensão vinculados ao Programa, estruturação e organização de eventos lúdicos e científicos.

Idealizado em 1988, o projeto Ludoteca – UEL iniciou as suas atividades com campanhas de arrecadação de brinquedos, organização e estruturação do espaço, e definição de ações junto à sua população alvo. Em 1990 foi cedido, a título de empréstimo, um espaço anexo à Biblioteca central, no Campus Universitário, que foi inaugurado com o nome de espaço lúdico "Ludoteca". Com isso, as suas ações começaram a ser efetivadas e implementadas junto às crianças na faixa etária de 04 a 10 anos (delimitada em função do espaço físico disponível), da comunidade interna e externa e escolas de Londrina e região, que se tornaram associadas. Desde então, a Ludoteca veio prestando atendimento à essa população, por meio de atividades que envolvem o brinquedo e o brincar.

O atendimento às crianças da comunidade, em geral, possibilita o acesso ao lúdico e o desenvolvimento da sociabilidade, habilidades criativas e expressivas como: pintura, desenho, jogos, construção de brinquedos, leitura, dramatização, entre outras essenciais para o desenvolvimento infantil. Esse espaço lúdico possibilitou, também, o acesso ao brinquedo e brincadeira às crianças de escolas públicas e particulares, de diferentes camadas da sociedade e faixas etárias.

Desde a sua fase inicial de funcionamento, o projeto Ludoteca se propôs a desenvolver atividades que visam a interação com o lúdico, utilizando situações prazerosas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades, tanto às crianças pertencentes à sua população alvo, quanto àquelas que, por diferentes razões, não tinham acesso a um contexto lúdico. A conscientização

sobre a importância do lúdico para o desenvolvimento humano é fundamental, já que muitas vezes o brincar e o brinquedo são percebidos como supérfluos.

O programa Ludoteca – UEL sempre teve como filosofia básica dois aspectos fundamentais, o primeiro de possibilitar às crianças frequentadoras do espaço o acesso e a "livre escolha" do brinquedo/brincadeira, em situação de mediação, e o segundo aspecto o de priorizar o enfoque interdisciplinar, possibilitando reflexões e discussões de temas relacionados ao lúdico. A interdisciplinaridade foi possibilitada por discussões em grupo entre discentes de diferentes áreas de atuação, sendo estes ainda supervisionados por docentes de sua área específica.

As crianças que frequentam o espaço da Ludoteca são na maioria, filhos de funcionários da UEL, mas é oferecido também atividades para crianças de outras instituições escolares que visitam o espaço ou pelas inserções nas escolas, uma vez na semana. A Ludoteca – UEL atende em media 50 crianças por dia por meio de atividades lúdicas, oficinas e brincadeiras ao ar livre ou que envolvam a criatividade e imaginação. Desta forma, tenta resgatar a importância do brincar e das brincadeiras nos dias atuais, contrapondo-se ao brincar encarcerado e tecnológico da sociedade moderna.

Dentro desta proposta, faz parte da Ludoteca UEL, no seu espaço interno: canto da Leitura, dos fantoches, casinha de boneca, canto do vídeo, dos jogos, canto da arte, dos castelinhos de bola, da fantasia, das bonecas, carrinhos; e no espaço externo em meio a muitas árvores ao redor usadas como único limite, pois não há grades, nem cercas para cercear o espaço de brincar das crianças temos: o campo de futebol, amarelinha, pista para perna-de-pau, bambolê, pular cordas, jogo de bets, escorregador, escalada, trenó de grama, entre outras possibilidades que a imaginação mandar. Com esses espaços livres para as crianças, tentamos resgatar a ludicidade no brincar e estimular a criatividade e imaginação por meio de atividades propostas como oficinas de pipas, brinquedos com sucatas, brincadeiras do tempo da vovó, culinária (chocolates, sanduíches naturais e doces em forma de bichinhos), artes com argila, papel reciclado, jornal e pintura, entre outras atividades que consideramos imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças. É com oficinas e brincadeiras livres que na Ludoteca as crianças encontram novas formas de brincar, de criar, de interagir, de se desenvolver e de se divertir, pois brincando a criança aprende de uma forma divertida, "todos podem inventar e criar se forem estimulados a fazê-lo" (CUNHA, 2010, p. 92).

Estas atividades nos proporcionaram oportunidades de observar como estas crianças interagem com a ludicidade no espaço do Programa para

compreender quais as brincadeiras preferidas, e se os brinquedos "plastificados" pela tecnologia que enclausuram a criança entre quatro paredes de seu quarto ou da sala de estar sobrepõem-se ao brincar e brincadeiras livres e coletivas.

O Canto dos jogos é um dos lugares que são usados com bastante frequência pelas crianças do Programa, nesse canto podemos observar que elas desenvolvem o raciocínio lógico, se socializam umas com as outras, aprendem a conviver com o grupo, aprendem a esperar a sua vez e adquirem a capacidade de concentração "ainda que em postura de adversário, a parceria é um estabelecimento de relação porque, mesmo em posição competitiva, os parceiros não deixam de serem cúmplices dentro do objetivo de realizar o jogo" (CUNHA, 2010, p. 28). São muito importantes as experiências vivenciadas nos jogos, pois, neles as crianças experimentam as emoções de ganhar e perder, e com isso aprendem a lidar melhor com as situações de seu cotidiano, que, segundo Cunha (2010, p. 30), "Jogar, competir e participar de atividades comuns são excelentes oportunidades para que a criança (e o adulto) viva experiências que a ajudarão a amadurecer emocionalmente e a aprender uma forma de convivência mais enriquecedora".

O Canto das fantasias é o local onde as crianças podem ser o que elas quiserem, viram super-heróis, princesas, palhaços, bailarinas, e muitos outros personagens, este canto faz com que as crianças aprendam a fantasiar ou a imitar o adulto "toda criança gosta de imitar um adulto e este canto privilegia e estimula esta imitação. Poder escolher, vestir, pentear-se, maquiar-se, é uma atividade intensa de significações para a criança" (BATISTA, 2007, p. 182). Este é um espaço em que a maioria das crianças do Programa Ludoteca participa com maior frequência, sem distinção de gênero. Tanto meninas, quanto meninos mergulham no universo da fantasia por horas.

O canto da Casinha é o mais utilizado e o mais rico em aprendizagens e experiências, pois, nele a criança expressa seus sentimentos suas frustrações, desenvolve sua criatividade, interage com um grupo maior de crianças, reproduzem os papéis sociais que estão acostumadas a vivenciar, de acordo com Batista (2007, p. 180): "Neste canto, a criança reconstrói toda a sua vivencia familiar, os acontecimentos reais ou os desejos. Ela precisa fazer comida e dar de comer, vestir e despir bonecas; organizar a rotina de uma casa, varrendo, passando roupa, lavando, cuidando de "filhos", passeando com eles".

É neste espaço que a criança mimetiza-se e transforma-se ora em cozinheiro, comerciante ou naquilo que a imaginação permite. Num mesmo espaço cria-se uma lanchonete, supermercado, restaurante, feira, banco ou mesmo para aquilo que foi idealizada, uma casa.

O Canto das Artes resgata a criatividade das crianças, pois com o avanço das tecnologias que cada vez mais faz com que crianças e adultos se tornem seres práticos, que não refletem e que não criam novas alternativas de viver e de se expressar. Ressaltamos que, neste espaço, as crianças têm que ser mais motivadas, pois quando ofertamos atividades semelhantes as que são realizadas na escola, elas resistem ou mesmo recusam realizar. Se a atividade for de livre escolha e com formato mais dinâmico como manusear tintas e pincéis, massas de modelar, giz de cera, lápis de cor sem tema ou tempo predeterminado, a criança faz com maior prazer. "Na brinquedoteca a criança brinca e cria sempre mais, com vários brinquedos e com muita variedade de materiais, desafiando e promovendo a inventividade" (CUNHA, 2010, p. 92). É nisto que nos firmamos, pois as atividades oferecidas no Programa devem primar pela liberdade de escolha, de criação e imaginação, onde todos podem participar quando e como desejarem.

No parque as crianças correm, gritam, superam seus limites, entram em contato com a natureza e gastam suas energias. É de extrema importância essa vivencia para seu desenvolvimento, e de acordo com Cunha (2010, p. 25),

> A atividade física gera entusiasmo, por essa razão é tão importante. Quando corre, a criança fica alegre; e quando vence obstáculos, desafia os próprios limites e usa a energia para desenvolver a sua coordenação motora, adquirir mais confiança em si própria e aprimorar o seu equilíbrio.

O que podemos perceber é que as atividades ao ar livre é um convite a maior interação entre os meninos e meninas. Isto fica comprovado na oficina de confecção de pipas, todas as crianças se interessaram ativamente em participar e "inventar" nas atividades com sucatas e na criação do "vai-vem".

Nas atividades em que as crianças desenvolvem ao ar livre, tais como jogar bola, amarelinha, perna-de-pau, pula corda, queimada, observamos que as crianças do período da tarde se interessam mais pelas atividades esportivas. Elas sentem a necessidade de extravasar a energia que ficou aprisionada nas horas que ficaram enclausuradas na sala de aula. As crianças do período da manhã chegam mais tranquilas e por isso se interessam mais pelas atividades como o canto dos jogos, da casinha, da fantasia e pintura. Isto não significa que não tenham interesse pelo espaço externo, mas começam a brincar nele mais no meio da manhã. Nessas brincadeiras identificamos a necessidade que sentem do simples gesto de se articular por meio de falas ou expressão corporal, sem contar à interação que conseguimos obter um com o outro. Dessa forma, as atividades desenvolvidas privilegiam à corporeidade, motricidade e recreação.

Estas atividades são ressaltadas pela diferença da faixa etária entre as crianças. A diferença de idade (4 a 10 anos) e como se dá a relação entre eles é um dos pontos que consideramos um desafio para os professores, estagiários e as próprias crianças. Desafio para os professores e estagiários, pois as atividades planejadas precisam ser pensadas levando em consideração características diferentes. Sendo assim, o trabalho pedagógico se apresenta dinâmico, "o educador é um mediador, um organizador do tempo, do espaço, dos limites, das certezas e até das incertezas do dia-a-dia da criança em seu processo de construção do conhecimento." (SANTOS, 1997, p. 61). Na relação entre as crianças, este desafio constrói uma relação de cuidado, em que o mais velho cuida do mais novo e vice-versa. Um exercício em que se aprende o respeito com o outro e as limitações de cada um. Como todas as regras são construídas coletivamente, as crianças se sentem a vontade e vão estabelecendo uma relação mais familiar neste ambiente. A Ludoteca passa a ser então como sua segunda casa, um espaço para extravasar suas emoções e liberar suas energias, onde a única regra é exercitar a imaginação e se divertir!

Relação entre o brincar e a criança inserida no mundo moderno

Indo ao encontro do que nos propusemos no início deste texto, ou seja, fazer uma excursão pela relação do brincar e a criança inserida no mundo tecnológico da sociedade contemporânea e consumista, não queremos negar o desenvolvimento tecnológico e suas contribuições para a sociedade moderna, mas defendemos que o brincar é um processo que produz subjetividades e que, diante do processo do desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, as crianças encontram-se diante da subtração do espaço de brincar. Acreditamos que brincar independe de objetos, jogos ou brinquedos sofisticados, pois as crianças podem "estar brincando" e com criatividade transformar, por exemplo, um pano em uma boneca e tampinhas de garrafas em um jogo. Assim, o brincar depende muito mais da atribuição do significado, a interação ou a função que a criança dá a qualquer objeto do que da sofisticação presente na sua fabricação.

Falar sobre a infância contemporânea imersa nas mais avançadas tecnologias é um exercício que exige um instigante olhar crítico nas determinações sociais que acabam por imprimir marcas no processo de desenvolvimento da subjetividade em formação na criança. Marcas que determinam e se revelam nas configurações do brincar contemporâneo, no qual cruzam seus limites na ausência de espaços nas ruas, nas praças públicas,

nos quintais de suas casas que vão se verticalizando cada vez mais, de uma sobrecarga de tarefas e da hiperestimulação a que está exposta a infância contemporânea.

> O jogo – ou a brincadeira – facilita a apreensão da realidade e é muito mais que um processo do que um produto. Por meio dele a criança percebe como se dão as relações humanas, explora e desenvolve noções sobre o mundo físico, estabelecendo novas cadeias de significados, e amplia sua percepção do real (AROEIRA, 1996, p. 69).

Por meio da brincadeira a criança se humaniza. Nesse sentido, percebe-se a importância das atividades lúdicas, por meio da brincadeira, a criança passa a entender o mundo à sua volta, cria, recria, fantasia e imagina inúmeras possibilidades para compreender o mundo dos adultos.

Neste sentido, valorizam-se as brincadeiras tradicionais, pois estas promovem a socialização e a relação com o outro. Na sociedade contemporânea, estas brincadeiras estão desaparecendo, por conta do avanço tecnológico que estimula nas crianças o consumo de brinquedos industrializados e o individualismo, elementos que comprometem a formação do imaginário infantil. Nesse sentido, a criança perde seu papel de produtora de uma cultura própria, a qual deveria se manifestar na brincadeira, com criatividade e ludicidade, para tornar-se um adulto que reproduzirá os valores dominantes da sociedade, sem refletir a realidade que está inserida, visto que, desde a infância, os sujeitos são preparados para a compreensão imediata e perdem o exercício da reflexão crítica com a banalização da cultura trazida pela robotização da vida humana.

Ressaltamos que o brincar tecido por histórias e a travessia dos brinquedos feitos com arte, elaborados com as mãos das crianças e dos adultos que as cercam, representa uma via possível de construir seu significado e as interações entre seus participantes. A contemporaneidade tira da criança a possibilidade de criar, manusear as formas primitivas de brincar com água, terra, areia, folhas, pedras, papel e tantos outros materiais que se encontram nas inúmeras vias invisíveis pelas quais elas transitam em seus exercícios de invenção. Materiais que são colados pelas palavras, gestos, histórias, narrativas, que tecem sua forma fundando uma obra ali onde apenas havia objetos.

Os brinquedos industrializados retiram da criança o prazer da descoberta, criatividade, imaginação, coletividade e ludicidade. Assim, limitam a possibilidade de vivências e experiências sociais em que é possível exercer a criatividade a coletividade e a fantasia. A tecnologia materializada no brinquedo

retira da criança a possibilidade de exercitar o pensamento e a criação para manusear um brinquedo. Estes produtos comprometem a autonomia social, pois levam a perda da capacidade de reflexão desde a mais tenra idade. Assim, conforme Benjamin (2002, p. 93), "quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva".

Neste contexto, ressalta-se a importância do brincar, como componente da natureza infantil, sendo uma das principais formas de expressão da criança. Para Brougère (1995), a brincadeira é um confronto com a cultura. No brincar, a criança se relaciona com os aspectos culturais que ela também reproduz e transforma, apropriando e lhes dando novos significados. "A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico." (p.76).

O Programa de Extensão Ludoteca (UEL), não desconsidera os brinquedos industrializados, mas busca ressaltar que mesmo por meio deles é possível incentivar a criação, própria da fantasia, que se produz a partir da experiência e interação da criança com o objeto de brincar, o que a maioria dos jogos industrializados nega. Nossa preocupação é com esta avassaladora rede virtual que toma conta da vida do homem moderno e de forma tão contundente, do mundo lúdico da criança que se transforma num processo de suspensão do tempo de brincar dela, pois invade sua vida, anestesiando seus movimentos corporais e consequentemente seu pensamento reflexivo. No brincar livre e espontâneo, as crianças podem vivenciar diferentes experiências sociais e constituir sua identidade com maior capacidade seletiva e não aceitar o que vem pronto, mesmo que estejam manuseando os brinquedos industrializados e robotizados.

Precisamos enquanto educadores, pesquisadores, defender o brincar livre e espontâneo na instituição escolar e também fora dela, como fator que suscita uma apropriação das qualidades humanas, uma vez que são atividades vivenciadas coletivamente entre os educadores e as crianças. Conforme Leontiev (1978, p. 271-272), ao desenvolver seus estudos acerca do desenvolvimento do Psiquismo, evidencia que

> A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação. [...] a criança, o ser humano deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num

processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Diante disso, avaliando que a atividade lúdica é essencial no estabelecimento de relações histórico-sociais e acima de tudo humanas, e considerando que o processo de apropriação das qualidades humanas se dá por meio também do trabalho educativo iniciando-se na infância, considerando ainda que poucos tenham se dedicado a investigar esse objeto de pesquisa, avalia-se imprescindível aprofundar o estudo sobre esta temática, pois se acreditarmos que a ludicidade é desnecessária, certamente esta concepção trará implicações sobre a constituição da infância e consequentemente da sociedade.

Diante dessas reflexões, uma questão ainda persiste: será que estamos conseguindo olhar para nossas crianças como crianças? Existe de fato este esforço de nossa parte? Friedmann (2004/2005, p.13) apresenta um posicionamento preocupante a este respeito, ao mostrar que, "a nossa sociedade está abafando a alma, o ser das crianças, esta tirando-lhes a oportunidade de serem elas mesmas". Consideramos que é inconcebível que nossa sociedade, nossa cultura esqueça que precisa de crianças. "Mas está a caminho de esquecer que as crianças precisam de infância. Aqueles que insistem em lembrar prestam um nobre serviço" (POSTMAN, 1999, p.167). Enquanto educadoras e pesquisadoras, colocamo-nos em oposição a uma tendência que apressa a infância, que "abafa a infância". É *mister* fazer parte de um grupo que insiste em lembrar que criança é criança e precisa desfrutar plenamente de sua infância, usufruindo todas as contribuições que um ambiente, um universo lúdico possa proporcionar. Avaliamos que como educadores devemos enfatizar o respeito pela infância da criança. Infância caracterizada pela criação, imaginação, fantasia, brincadeiras, características específicas desta fase que contribuem para a compreensão de mundo e apropriação de conhecimentos específicos e científicos pela criança.

As crianças têm modos próprios de conceber e interagir com o mundo. Cabe aos educadores auxiliar "a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola" (NASCIMENTO, 2007, p. 31). Na verdade, um dos grandes desafios hoje é pensar sobre a infância vivida em sua plenitude. Sendo que um dos espaços que se apresenta como privilegiado para que a criança se sinta criança e se desenvolva com naturalidade, no nosso entendimento, é a Ludoteca. Por intermédio da Ludoteca, presenciamos experiências únicas e socializantes com o brincar, possibilitamos olhares diferenciados para o desenvolvimento da

criança inserida neste espaço lúdico, ampliando as formas e os entendimentos quanto à valorização do ser humano, à socialização e o crescimento como pessoa.

Neste contexto, certamente podemos afirmar que o ser criança está aliado à presença do aspecto lúdico, não exatamente à sua quantidade ou ao tempo despendido, mas à sua qualidade, entendendo-a como subjetividade. Sendo assim, que tendências na contemporaneidade direcionam o modo como enxergamos a criança? Atualmente uma das tendências é enxergá-la como um ser humano, sujeito de direitos que possui identidade, vivências e lógica de pensamentos próprios, e não como um projeto de pessoa, apenas a ser preparado para a vida futura, antecipando-se a juventude e a vida adulta.

É preciso estar disposto a trilhar um caminho em que a infância se traduz como potencialidade e o brincar tem papel fundamental. Uma infância que pela experiência do brincar não tem como princípio levar a um porto seguro, mas a um lugar de vertigem, de extravio, de desafio, de perigo, da coragem de lançar-se rumo ao desconhecido, para abrir caminho na construção de sua história.

Referências

ADORNO, T. W. A Indústria Cultural. *In:* COHN, G. *Comunicação e Indústria Cultural:* leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações de massa nessa sociedade. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora da USP, 1978.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre o Brinquedo, a Criança e a educação.* São Paulo: 34, 2002.

_____. *Magia e técnica, arte e política.* Obras Escolhidas I. São Paulo: editora brasiliense, 1986.

_____. *Rua de Mão Única.* Obras Escolhidas II. São Paulo: editora brasiliense, 1995.

BROUGERE, G. *Brinquedo e Cultura.* São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, Nylse Helena Silva. *Brinquedoteca:* um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.

_____. *Brinquedo, desafio e descoberta:* subsídios para a utilização e confecção de brinquedos. Rio de Janeiro: MEC/FAE, 1988.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *A Dialética do Esclarecimento:* Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. Textos Escolhidos. *In: Os Pensadores.* [Tradução de Zelijko çoparié *et al.*]. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

NASCIMENTO, Ana Elise Monteiro do. A Infância na escola e na vida: uma relação fundamental. *In:* BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). *Ensino Fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância.* Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SANTOS, A. M.; GROSSI, P. K. Infância comprada: hábitos de consumo na sociedade contemporânea. *In: Revista Virtual Textos & Contextos*, n.8, 2007. Disponível em:<http://www.alana.org/banco_arquivos/arquivos/docs/biblioteca/artigos/inf%C3%A2ncia%20e%20consumeo.pdf>. Acesso 16 de ago 2011.

SANTOS, Marli Pires dos. *O lúdico na formação do educador.* Petrópolis: Vozes, 1997.

VIRILIO, Paul. *A máquina de visão.* Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1994.

A TRAJETÓRIA DO COLÉGIO APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: PASSADO PRESENTE E FUTURO

Adriana Regina de Jesus Santos
Fábio Luiz da Silva
Marta Regina Furlan de Oliveira

Introdução

Partindo da premissa de que em cada época e lugar tem se constituído um tipo de sociedade, de educação e indivíduo, objetivamos, neste artigo, tecer algumas reflexões que se fazem necessárias no processo de tomada de conhecimento acerca do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina.

No entanto, para compreendermos a história dos 50 anos desta Instituição, faremos a seguir um breve relato histórico-politico e pedagógico, sobre a origem dos Colégios de Aplicação no Brasil e no estado do Paraná.

Isto posto, podemos inferir que em 1931 foi aprovada uma legislação (Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931) para o Ensino Superior no Brasil, que previa que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras fossem, além de lugar de pesquisa, instrumentos para a formação de professores para a Educação Básica. Contribuindo com esta reflexão, o Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931, afirma por meio do seu artigo 1º que:

> O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitárias, para a grandeza da Nacção e para o aperfeiçoamento da Humanidade (BRASIL, Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931).

No Plano Decenal de Educação Para Todos, na série "Repensando as Escolas de Aplicação", encontramos mais elementos a respeito desse processo histórico, quando afirma que:

> A origem das Escolas de Aplicação remete-nos ao Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, que criou os Ginásios de Aplicação, nas Faculdades de Filosofia do País, para a prática docente dos alunos matriculados no Curso de Didática. Pelo Decreto, os Ginásios de Aplicação teriam como dirigentes um professor de Didática, ficando a orientação pedagógica a cargo dos assistentes de Didática Especializada, sob a orientação geral do diretor da Faculdade de Filosofia. O corpo docente seria constituído, especialmente, pelos alunos do Curso de Didática que seriam encarregados das diferentes disciplinas do Curso Ginasial (BRASIL, 2003, p. 28).

Sendo assim, em junho de 1960,[1] por meio de um decreto de poucas linhas, o então governador do Paraná, Moisés Lupion, criou o Ginásio Estadual de Aplicação. Tal medida colocava em prática o disposto no decreto federal 9053, de 1946, que obrigava as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras a possuírem escolas onde os futuros professores pudessem realizar seus estágios. Em geral, tais estabelecimentos deveriam seguir a Lei Orgânica do Ensino Secundário, mas com algumas diferenças como, por exemplo, a limitação de alunos por turma – que nos Ginásios de Aplicação seriam, no máximo, para 30 alunos.

A criação de um Colégio de Aplicação, no entanto, não pode ser explicada pelo simples cumprimento de uma determinação legal. Para entendermos melhor os fatores que levaram ao estabelecimento do Ginásio de Aplicação (hoje, órgão suplementar da Universidade Estadual de Londrina), é necessário retornar aos conturbados anos 1920.

Revendo o passado: o contexto

A prosperidade e o otimismo da economia norte-americana dos anos iniciais da década de 1920 foram colocados à prova depois da crise de 1929. Esta rapidamente alastrou-se pelo mundo e foi um dos fatores que levaram a modificações na estrutura social e econômica brasileira. Enquanto a chamada Revolução de 1930 pôde ser entendida como representação política desses acontecimentos, o crescimento de uma camada média e urbana pode ser vista como exemplo das modificações sociais em andamento. Na esfera econômica, podemos indicar que o modelo produtivo do país, que até então era quase totalmente agrário, passava a ser cada vez mais industrial.

Até os anos 1930, em uma sociedade plenamente baseada na agricultura, a necessidade de instrução não era sentida pela maioria da população, tampouco

[1] Decreto 30178 de 20 de junho de 1960.

pelos governantes – em geral oriundos das oligarquias agrárias. Mas a situação alterou-se depois da década de 1930, quando as modificações na sociedade brasileira geraram novas aspirações sociais que somente poderiam ser atendidas com transformações no sistema educacional (FRANGELLA, s/d).

Com o novo modelo econômico e na nova ordem política estabelecida no país a partir desta, o Estado passou a adotar a postura de oferecer à população instrução necessária para um Brasil cada vez mais urbano e industrializado. Um bom exemplo disso foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930. Como consequência desse processo, o sistema de ensino proporcionou – mesmo que de forma limitada – oportunidade de mobilidade social via educação.

Na realidade, como vemos no Plano Decenal de Educação Para Todos (BRASIL, 2003, p. 34) "a natureza dos vínculos entre as instituições de Ensino Superior e seus Colégios de Aplicação foi muito variável, bem como a estrutura proposta". O traço comum dessas escolas foi a sua abertura aos licenciandos, para observação, coparticipação e regência de algumas aulas. Ao praticarem, em suas classes, o saber adquirido na Faculdade, os alunos-mestres estariam aplicando as teorias pedagógicas à realidade escolar.

> Discutia-se, à época, a função possível dessas instituições, como ponta-de-lança da pesquisa educacional, nos moldes dos *Teachers College* americanos ou do "Instituto J. J. Rousseau", de Genebra. Novas utopias que refletiam o anseio nacional pela renovação pedagógica, a partir da experimentação de novos meios e pela revisão dos objetivos, quando se chegava ao meio do século e ao final da 2ª Guerra Mundial. Nesse período, eram divulgadas em nosso País, diretamente ou traduzidas e comentadas, as obras pedagógicas americanas ou européias sobre as teses da Escola Nova, que renasciam no pós-guerra. No Brasil, que encerrava o período do Estado Novo, difundiam-se o ideário liberal-democrata, as preocupações sociais e a integração dos sistemas de ensino até então separados: o profissional e o "secundário", que ainda suportava a pecha de ensino "de passagem" para a Universidade (BRASIL, 2003, p. 45).

De acordo com o mesmo documento (BRASIL, 2003, p. 16), a ideia de experimentação com classes ou escolas difundiu-se e foi objeto de legislação especial, antes de passar a fazer parte da Lei 4.024/61. As Escolas de Aplicação pareciam ser campos convenientes para a experiência de novos modelos de organização e de metodologia didática, o que contribuiu para que se diferenciassem cada vez mais das outras escolas mantidas pela Secretaria de Estado e Município. Com a publicação do Parecer 292/62, do Conselho

Federal de Educação, eliminou-se a obrigatoriedade das Escolas de Aplicação, alterando, assim, o elenco das disciplinas pedagógicas, dando-se, então, a seguinte orientação à formação prática do licenciado: É também obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a prática de ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional (BRASIL, 2003).

Segundo dados do Plano Decenal de Educação Para Todos (BRASIL, 2003), o relator do Parecer do CFE 292/62, conselheiro Valnir Chagas, procurou redefinir as Escolas de Aplicação, entendendo-as como "centros de experimentação e demonstração", mas julgando que a prática de ensino deveria ser realizada nas próprias escolas da comunidade e, de modo semelhante, aos internatos dos cursos de Medicina.

Inclinou-se, assim, para um sistema no qual a supervisão dos estágios fosse realmente exercida e que, ao mesmo tempo, envolvesse as escolas da comunidade num processo de renovação. A denominação "Ginásio de Aplicação" foi, ao longo do tempo, sendo substituída por "Escola de Aplicação", uma vez que, ao lado do curso Ginasial, muitos deles passaram a oferecer o curso Colegial e/ou curso Normal e, por último, as Séries Iniciais do 1º Grau. Essa legislação, no que diz respeito à prática do ensino, não foi até a presente data alterada, não obstante as profundas modificações sofridas pelo sistema educacional brasileiro e pelo seu contexto social, econômico e político.

Diante disto, os Colégios de Aplicação foram criados com o objetivo de proporcionar um lugar onde os futuros professores pudessem entrar em contato com o cotidiano escolar, preparando-os para a sua atuação profissional. Pensado assim, os colégios de aplicação seriam para as licenciaturas o que um escritório de aplicação é para o curso de Direito ou um hospital universitário para o curso de Medicina. Os Colégios de Aplicação deveriam ser, também, um lugar para a pesquisa pedagógica, com o objetivo de trazer contribuições científicas ao processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de todo o mérito da proposta inicial em relação aos Colégios de Aplicação, a partir dos anos 1950, estes foram perdendo sua identidade política e pedagógica. Em 1961, o Conselho Federal de Educação (CFE) foi criado com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4024/61). No ano seguinte, o parecer 292/62 do CFE estabeleceu que a prática do ensino deveria ocorrer preferencialmente em escolas da comunidade. Na prática, isso significava o fim da obrigatoriedade da existência dos colégios de aplicação vinculados às instituições de ensino superior (KINPARA, 1997, p.37). A essa altura, porém, o Colégio de Aplicação de Londrina já havia sido criado.

Essa diferenciação contribuiu para um distanciamento e, ao mesmo tempo, permitiu a construção de críticas à sua própria existência. Hoje, as

licenciaturas realizam os estágios obrigatórios em qualquer estabelecimento de ensino e poucas pesquisas de qualidade são realmente efetivadas nos colégios de aplicação.

No caso do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina, isto pode ser percebido pela perda de sua importância político-institucional. A demonstração mais evidente disso pode ser facilmente provada pela paulatina diminuição do espaço físico a ele destinado: o edifício e o terreno foram sendo ocupados por outros setores da universidade e, até mesmo, pelo DCE que utilizou uma casa onde antes ocorriam aulas de Iniciação às Técnicas de Trabalho. Além dos aspectos físicos, a crise de identidade do Colégio pode ser também confirmada pela estrutura administrativa/pedagógica com "dupla cidadania", isto é, dividida com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Revendo o passado: o colégio

O Colégio (no começo chamado Ginásio) de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina nasceu antes mesmo da criação da Universidade, criada apenas em 1970. Já havia no Brasil outros ginásios, por exemplo, o Colégio de Demonstração ligado à Faculdade Nacional de Filosofia, fundado em 1948. Hoje, há 21 escolas com as características "de aplicação", isto é, vinculadas a instituições de ensino superior.[2]

Faz-se necessário ressaltar que, na noite de 4 de maio de 1960, reuniu-se a Congregação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina. A convocação extraordinária destinava-se à discussão da criação ou não de dois novos cursos: Didática e Pedagogia. O primeiro deveria atender à complementação de estudos dos bacharéis de diversos cursos. O curso de Pedagogia, por sua vez, atenderia à grande demanda existente em Londrina e região, em especial às professoras normalistas. Aprovada a proposta após breve discussão, foi criado também um Ginásio de Aplicação para atender aos alunos do curso de Didática.

Inicialmente, o Ginásio de Aplicação atendia tão somente alunas e funcionava em dois períodos. Pela manhã, aulas normais dos conteúdos propostos; à tarde havia uma espécie de complementação curricular por meio de estudos dirigidos orientados por estagiários, com duração de 3 horas. Outra prática que nos parece significativa é o fato de o primeiro diretor, o professor

[2] O Colégio de Aplicação nasceu para atender ao disposto pelo Decreto Lei Federal nº 9053 de 12/03/1946, que exigia do Colégio de Aplicação Pedagógica anexos às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que formassem professores, visando contribuir nesta formação por meio de oferta de campos de estágios curriculares e de experimentação pedagógica aos educandos de graduação.

José Aloísio Aragão, ter o costume de palestrar durante meia hora, diariamente, às alunas do Ginásio.

Atualmente, o Colégio de Aplicação[3] constitui-se como um Órgão Suplementar da Universidade Estadual de Londrina, vinculado ao Centro de Educação, Comunicação e Artes e pedagogicamente ao Departamento de Educação. Mediante este é ofertada a Educação Básica por meio dos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio e Ensino Profissionalizante (Curso Técnico de Enfermagem e Curso Técnico de Cuidados com a pessoa Idosa). O Colégio tem servido como campo de estágio para os cursos de licenciatura e algumas pesquisas discentes e docentes da Universidade Estadual de Londrina.

Os recursos materiais e humanos são oriundos da SEED/NRE e UEL. Na busca de atualização, há troca de experiências com estagiários e docentes de Instituições de Ensino Superior, contribuindo, assim, com o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a comunidade sempre está presente apoiando a equipe administrativa e pedagógica nas decisões, em busca de uma educação de qualidade.

O Colégio possui um corpo docente de ótima qualidade e, em termos de desempenho acadêmico, os alunos têm alcançado bons resultados no ENEM e Prova Brasil. Em termos de composição social, a maioria dos alunos do colégio pertence às classes B1 e B2 (70,1%)[4] moram em diversas regiões da cidade. Ao contrário do que ocorria até certa época, hoje o Colégio de Aplicação não realiza mais o chamado "vestibulinho" que, para os críticos de qualquer experiência de sucesso, elitizava o Colégio.

No ano de 2010 o Colégio de Aplicação recebeu a comenda Ouro Verde em decorrência do excelente trabalho realizado durante os cinquenta anos de sua exigência na cidade de Londrina. No entanto, mesmo constatando por meio da história da cidade o significativo trabalho desta Instituição, percebe-se um descaso político e pedagógico no que se refere à estrutura administrativa e pedagógica deste.

---

[3] O Colégio de Aplicação da UEL é conhecido também como Colégio Estadual Professor José Aloisio Aragão.

[4] Segundo pesquisa realizada utilizando como modelo "Critério de Classificação Econômica Brasil, da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa".

Construindo o futuro: articulação entre universidades e Colégios de Aplicação

O futuro e a ressignificaçao do Colégio de Aplicação está intimamente ligado ao entendimento que se tem sobre a educação. O Colégio deverá tornar-se uma instituição onde se pratique educação de qualidade, e que tal prática possa ser estendida às demais escolas da comunidade. Então, trata-se de garantir mais que uma educação para todos, mas sim uma *boa* educação para todos (BRASIL, 1993).

Para que isso ocorra é preciso que se estruture o Colégio com maior autonomia didática, administrativa e orçamentária. Libertando, assim, a instituição das limitações impostas pelo sistema estadual de educação. Feito isso, há a necessidade de melhoria dos caminhos da comunicação entre a Universidade, o Colégio e a comunidade, ou seja, uma maior autonomia somente tem sentido se houver maior contribuição do Colégio à comunidade escolar.

Destarte no ano de 2010, os Colégios de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Estadual de Maringá reuniram-se para solicitar que as Instituições de Ensino Superior assumissem definitivamente os Colégios de Aplicação,[5] tendo como meta geral pensar na definição de uma política de efetiva inserção das Escolas de Aplicação na estrutura universitária, que lhes possibilite grau maior de autonomia didática, administrativa e orçamentária, ao mesmo tempo em que possibilite relação de ensino, pesquisa e extensão, articulando, assim, Educação Superior e Básica. Faz-se necessário ressaltar que esta luta está sendo constituída por meio de um grupo de trabalho tendo como participantes: membros do FOPE – Fórum das Licenciaturas da Universidade Estadual de Londrina, PRODOCENCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas, Reitores, diretores, professores e representantes dos funcionários das Instituições de Ensino Superior, Sindicatos, Conselho Estadual de Educação, Secretaria do Estado de Educação do Paraná e Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).

Esperamos, com esta articulação, a criação de mecanismos de interação sistemática entre as Escolas de Aplicação e as Unidades Universitárias responsáveis pela formação de recursos humanos para a Educação, com vistas à:

[5] Atualmente os Colégios de Aplicação apresentam dubiedade em relação a estrutura administrativa e pedagógica, isto é, existe um Termo de Cooperação Técnica entre Universidade e Secretaria do Estado de Educação do Paraná, o que implica a não autonomia dos Colégios.

→ maior interação entre Escola de Aplicação e demais unidades universitárias e Educação Básica;
→ melhoria da qualidade dos estágios curriculares das licenciaturas, por meio de implementação de projetos de ensino e ações interdisciplinares;
→ reflexão e pesquisa sobre os cursos de graduação e processo de formação inicial e continuada do professor e demais profissionais da educação;
→ desenvolvimento de projetos de ensino pesquisa e extensão, pelas Escolas de Aplicação, em parceria com as redes públicas de ensino e/ou unidades responsáveis pela formação de recursos humanos para a educação, possibilitando uma análise em relação à avaliação e reformulação de currículos; estabelecimento de uma política de interação entre as Escolas de Aplicação para repensar práticas pedagógicas e/ou administrativas;
→ intercâmbio entre professores e divulgação de experiências e inovações pedagógicas;
→ criação do Fórum Nacional de Escolas de Aplicação;
→ democratização do ingresso nas Escolas de Aplicação, dentro de uma proposta de um padrão de qualidade pedagógica para todos os alunos.
→ fortalecer os vínculos entre família-escola-comunidade;
→ construção da identidade do Colégio de Aplicação e clareza no que se refere à sua função social, política e cultural.

Sem a pretensão de encerrar, mas com o intuito de nos provocar para novas leituras e novos encaminhamentos, em relação à Instituição de Ensino, faz-se necessário repensar a identidade e a função social do Colégio de Aplicação e sua implicação no contexto das licenciaturas e principalmente no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

Este repensar possibilitará a articulação entre Ensino Superior e Educação Básica. Nesse sentido, inferimos que a escola não é o único local de aquisição do saber elaborado e não é o único modelo capaz de tornar exitosa a ação educativa da escola. Entretanto a escola é fruto de suas próprias contradições e, embora existam muitos caminhos, inclusive para a aquisição do saber elaborado, a escola é o caminho que pode ser válido enquanto uma das funções sociais e de educação.

Referências

BRASIL. Decreto n. 19.851, de 11 de Abril de 1931. Disponível em: http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacao-1-pe.html).

_____. *Repensando as escolas de aplicação*. Brasília: MEC, 1993.

_____. Plano Decenal de Educação Para Todos: 1993 A 2003. *Cadernos Educação Básica*. Série Institucional. Volume V. Repensando as Escolas de Aplicação. MEC, 2003.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *Colégio de Aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores:* um estudo histórico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/134_rita_de_cassia_p.pdf

KIMPARA, Minoru Martins. *Colégio de aplicação e a prática de ensino*. 1997. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em:

LEMME, Pachoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *In: Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. Disponível em: http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=64806&type=P.

DA ESCOLA NORMAL AO CURSO DE PEDAGOGIA: EX-ALUNAS DA TURMA 1962 A 1965

Maria Luiza Macedo Abbud
Grasielle Gonçalves Coutinho

O objetivo deste texto é fazer um registro da história do início do curso de Pedagogia em Londrina, a partir das memórias de três ex-alunas formadas na primeira turma da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, no período 1962 a 1965. O texto foi construído a partir da pesquisa realizada pra Trabalho de Conclusão de Curso – TCC de Pedagogia.

As narrativas ou entrevistas de história de vida apresentam uma contribuição no concernente ao estudo dos percursos pessoais e profissionais de docentes. Nesse sentido, propicia também a compreensão das condições de formação e trabalho docente em diferentes períodos da história da educação brasileira.

A metodologia adotada nesta pesquisa para TCC foi História Oral, ou seja, aquela que toma como fontes de dados os depoimentos de pessoas que tenham informações ou vivências relevantes sobre fatos, situações, lugares e instituições além de inúmeras outras probabilidades de vivência.

Enquanto recurso metodológico, a História Oral possibilita "a interação entre o passado e o presente, fugindo do aspecto estático do documento escrito" (HAGUETTE, 1999, p.93). Alem disso, permite desvelar a história e a versão de parcelas da população que, por diferentes motivos, não tenham tido voz, ou "que tenham interpretações próprias, variadas e não oficiais, de acontecimentos que se manifestam na sociedade contemporânea" (MEIHY, 1996, p. 9).

Concordando com Meihy (1996), a História Oral foi a melhor alternativa metodológica para a compreensão de uma dimensão inexplorada da história do curso de Pedagogia em Londrina, a de protagonistas que o vivenciaram. Buscando expressar uma dimensão de cotidiano, sua vida concreta, os elementos subjetivos e afetivos presentes nos relatos de Ilka Regina Sanada, Thereza Setúbal Gabardo e Maria Victória Antunes Martins colaboram para a compreensão do momento de surgimento do curso de Pedagogia em Londrina.

Podemos comparar as memórias a um tesouro como são, por exemplo, as moedas raras para um numismata, que têm valor inestimável; ao mesmo tempo em que memórias são constituintes de um banco de histórias que nos tornam únicos e formadores de uma coleção de memórias que juntas edificam um

passado individual e coletivo que merece ser investigado e considerado como indícios da história da qual de fato pertencem.

O texto foi construído a partir da coleta dos depoimentos Ilka, Thereza e Maria Vitória, nomeadas como *colaboradoras*, de acordo com a metodologia da História Oral.[1] Segundo pudemos perceber nas entrevistas, a formação docente no final da década de 1950 e início dos anos 1960, com a criação do curso superior de formação de professores, expressou momento significativo para a constituição na cidade de seus quadros profissionais. Em uma cidade nova como Londrina, era evidente a carência de professores para todos os níveis de ensino, necessidade esta suprida primeiramente pela Escola Normal, ofertada naquele momento pelo Colégio Mãe de Deus (confessional católico) e posteriormente pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Londrina:

> *no ensino primário não tinha professores eram pouco os professores tanto que no momento que nós nos formamos em 1959 a gente já foi nomeada em seguida, muitas vezes até um ano antes a gente já ficava dando aula* (Vitória, 2011, p.9).

> *Havia muita carência de professor, era muito grande... até no ginásio, no curso normal havia muita carência inclusive a minha vinda pra Londrina foi porque não existia na cidade em 1951, não tinha professor de música disponível, então eu vim pra preencher um buraco porque minha irmã era assistente técnica [da escola normal], falou "você não está fazendo nada em Jacarezinho vem me ajudar por favor"..... então não era só na minha área de música* (Thereza, 2011. p.9)

Ilka nasceu em São Paulo, chegando a Londrina em meados de 1949, quando foi estudar no Colégio Mãe de Deus, onde permaneceu da 5ª série (antiga admissão) ao final da escola Normal. Sua aspiração era fazer o curso de Farmácia, que não existia aqui, o diálogo entre as *colaboradoras*, apresentado a seguir, expressa o movimento realizado no sentido da formação de professores como a alternativa possível para as jovens:

> *Na verdade eu não queria fazer escola normal, eu queria fazer o curso científico e queria fazer o curso de farmácia, era o meu ideal ser uma farmacêutica, mas diante das circunstâncias, de eu ser a filha mais velha da casa, meu pai não abria mão, [não podia] estudar fora e não havia o curso em Londrina; diante disso eu resolvi fazer o magistério quase com um empurrão de uma amiga muito íntima que falou "vamos fazer o vestibularzinho do magistério", e assim fui eu e adorei o curso, terminei o*

[1] Os depoimentos completos integram o trabalho de TCC "História de vida de professora: da escola normal ao curso de pedagogia e a percurso profissional" de Grasielle Gonçalves Coutinho e estão sob a guarda do Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação – LEPHE/EDU/CECA.

curso de magistério e aí logo fiquei cuidando da documentação para arrumar um cargo para lecionar, e não cogitava faculdade por que não havia o curso que eu gostaria de fazer (Ilka, 2011, p.2)

Naquele momento, dois argumentos pesavam bastante no processo de tomada de decisão, a possibilidade de emprego imediato e a inexistência de cursos superiores na cidade:

É, *eu queria fazer farmácia, [...] mas esbarrei numa situação, primeiro em casa , meu pai não deixava eu sair de Londrina,para fazer o curso fora*

Aí depois começaram a colocar na minha cabeça: "olha, fulana é professora, mas ela é farmacêutica... hoje em dia a nossa real situação é: monta uma farmácia quem tem condição econômica entende? Então você vai fazer um curso de farmácia para lecionar porque não fazer um curso já pra lecionar? Então, foi isso que me questionei muito na ocasião e realmente entrei... assim, cai de pára-quedas (Ilka, 2011, p. 13)

Segundo Ilka, a opção por ser professora deu-se tanto pela impossibilidade de fazer o curso de Farmácia quanto pela possibilidade de emprego imediato após a conclusão da Escola Normal, e em seguida o curso de Pedagogia, decorrência do exercício de magistério.

O depoimento forneceu dados para percebermos, também, que cursar uma faculdade, a priori, não era algo em que se pensava com muito afinco, pois não existiam muitos cursos na cidade e a escolha pela Pedagogia poderia ser entendida como consequência da escolha feita no ensino médio. A cidade começava a crescer, surgindo a necessidade de profissionais na área da educação.

Alem desta necessidade, outra razão expressa por uma das *colaboradoras* evidencia o processo de busca de espaços profissionais pelas mulheres, que até a metade do século XX estavam restritas ao papel de dona de casa e mãe. Sendo filha de uma família de 10 irmãos, Thereza relata sua aspiração de fazer alguma coisa a mais, ser professora:

[...] e acha que eu queria ser mãe? Mas nem morta! Eu queria ser professora! Eu era a quinta de dez, tinha 5 meninas mais novas que eu em casa, que eu tinha que ajudar a cuidar, né? Eu queria é escapar daquilo! Aí eu queria ser professora, (Thereza, 2011. p.11)

Ilka exemplifica o percurso profissional seguido pelas normalistas recém-formadas, que vão inicialmente assumir o magistério primário até a criação do curso de Pedagogia:

Fui nomeada [terminada a escola normal], Dom Geraldo Fernandes, bispo de Londrina, era nosso padrinho de formatura, e na época fundou com o Padre Carlos Dietz a escola Padre Carlos Dietz, e convidou seis afilhadas para trabalhar na escola e assim foi que consegui minha primeira nomeação, que naquela época não havia concurso, naquela época era padrinho mesmo, né!? (Ilka, 2011, p.2)

Entendendo a Escola Normal como o momento inicial da constituição do ser professor, as *colaboradoras* caracterizam o tipo de formação tida como, muito competente e séria, mas marcada pelo significado messiânico da atuação docente:

na escola normal nós tivemos excelentes professores, algumas irmãs, nós tínhamos a professora mais temida era a irmã Maria porque as minhas irmãs do colégio eram na maioria as que vieram da Alemanha após guerra, então elas tinham aquele regime rígido,[...] o nosso lema era formar, nós éramos chamadas pequenas Marias puras e fiéis, então nós tínhamos essa responsabilidade muito grande puras e fiéis, (Ilka, 2011, p.6)

Podemos tomar como premissa que a constituição da identidade docente é um processo cuja origem está na formação inicial, no caso das *colaboradoras* desta pesquisa, ocorrida inicialmente na Escola Normal, tendo continuidade no curso de pedagogia da FFCL/ Londrina no período que compreende os anos de 1962 a 1965.

Contudo, surge aqui um motivo que deve ser considerado para a escolha do curso de Pedagogia, além da afinidade com a profissão que ela já (a) exercia, existiu também, em nossa percepção, a identificação com a identidade profissional de professor e tudo que essa profissão representava para a sociedade da época. O prazer pela profissão docente torna-se nesse sentido fator determinante da escolha, nas palavras da própria Ilka, "[...] *como eu gostava muito de lecionar resolvi fazer Pedagogia e aguardei que surgisse o curso em Londrina de Pedagogia* [...]". (ILKA, 2011,p.2)

O curso foi criado em 1960 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina (FFCLL), que em 1971 passa a integrar a recém-criada Universidade Estadual de Londrina (UEL), e suas atividades tiveram início em 1962.

Os depoimentos coletados de Ilka, Thereza e Vitória, ex-alunas desta turma do curso, confirmam que o curso de Pedagogia foi criado para o atendimento das necessidades da sociedade londrinense da época; como já foi afirmado, existia grande necessidade de se formar professores para trabalhar

com a formação docente, pois o crescimento da população da cidade aumentava a necessidade de professores para dar aulas nas escolas primárias da época. O curso Normal precisava suprir essa demanda o que exigia a formação de professores para atuarem nessa modalidade de ensino.

A seguir, o depoimento de Vitória ajuda a compreender as necessidades da época:

> *[...] a Thereza falou, ela chegou em 1951 vamos analisar assim, historicamente: Londrina foi criada em... a prefeitura em 1934, o município de Londrina, então em 1951 a cidade estava com 16 anos, era realmente.... se você hoje pegar uma cidade com 16 anos, era uma coisinha muito novinha e levando-se em conta inclusive a comunicação da época que não era a comunicação de hoje e agora... na época, eu nasci em Londrina e tive meus professores de ginásio, eram bem esses que a Thereza falou, talvez tenha havido um ou dois formados, eu me lembro bem que eu tinha um de educação física que tinha terminado a Faculdade de Filosofia em Curitiba, depois quando eu fui fazer a escola normal a maioria dos professores eram todos meio graduados em faculdades ... Tanto que a nossa professora, pelo menos a minha que eu admirava muito e da Ilka, porque eu estudei junto com Ilka e também já vai dizer já, era Estela Okabayashi que foi professora da UEL [...]; a Estela tinha recém-chegado de Curitiba, tinha feito Pedagogia e foi dar aula no colégio Mãe de Deus onde nós estávamos fazendo colégio normal, e ai então que nós tivemos a felicidade de ter a Estela nos dando aula de sociologia, história da educação e nas outras disciplinas; realmente para mim na área pedagógica foi o primeiro contado que eu tive com a Estela... e já em seguida, não só na área do ensino médio, como a Thereza comentou, mas também no ensino primário não tinha professores... eram poucos os professores; tanto que no momento que nós nos formamos em 1959 a gente já foi nomeada em seguida, muitas vezes até um ano antes a gente já ficava dando aula* (Vitória, 2011, p. 9).

Para nossas entrevistadas, o curso de Pedagogia significava a possibilidade de dar continuidade aos estudos, era uma esperança para melhorar na profissão e buscar novos caminhos para trilhar.

Como poderemos perceber na passagem transcrita abaixo, a faculdade era pedida por todos, era um anseio da população de Londrina, uma cidade expoente que vislumbrava na sua transformação em universidade mais um fator favorável ao seu crescimento. Contudo, esse desejo não se realizou ainda na época, pois elas iniciaram e terminaram o curso na antiga Faculdade, ainda no prédio do Colégio Hugo Simas.

Nós prestamos nosso vestibular e após prestar vestibular nós tivemos os famosos trotes, e no trote o anseio era a fundação da universidade, a UEL, este o anseio. Eu fui o bebê da universidade, saí em um carrinho de bebê, de chupeta na boca, de camisolinha, de toquinha e tinha uma amiga que era minha babá puxando em pleno calçadão, antigamente Avenida Paraná, não Calçadão ainda, mas eu fui o bebê da universidade e as faixas todas pedindo mesmo que viesse a Universidade para Londrina, era um desejo na época, e nós continuamos ainda no Hugo Simas, terminamos o curso (ILKA, 2011, p. 3)

O cenário local exigia a criação da universidade e o crescimento da cidade clamava pela formação de profissionais que atendessem às necessidades que esta vinha apresentando. E foi nesse contexto que nossas *colaboradoras* viram surgir o curso de Pedagogia.

A entrada na Faculdade foi marcada pelo vestibular, que apresentava na época um formato bem diferente:

Bom no curso de pedagogia nós tivemos um vestibular, o vestibular não é nos moldes atuais com prova de escolha múltipla, era dissertativo e nós tínhamos, nós pegamos uma situação muito grave e as maiores reprovações no curso foram realmente com a banca de história, porque tínhamos a parte escrita e a parte oral e todas as reprovações tinham sido em história [...] (Ilka, 2011, p.3)

Nos idos de 1962, a organização curricular obedecia a uma base que pretendia uma formação única de licenciado em Pedagogia, diferentemente dos outros cursos que podiam formar bacharéis e licenciados. Percebemos na fala da professora a convicção de que o curso de Licenciatura era mais completo e complexo que o de Bacharel:

[...] com exceção de Pedagogia, todos os cursos formavam bacharéis, era quem fazia até o terceiro ano e licenciatura quem fazia o quarto; então era uma grande coisa a pessoa ser licenciada em História, licenciado em Geografia, sabe, porque nem todo mundo era, muitos eram só historiador, por exemplo, então eram só três anos... hoje inverteu, né, hoje inverteu, hoje diz-se que o bacharel é o "bambam" (Vitória, 2011, p.11)

Nossas *colaboradoras* relembram algumas das disciplinas do curso, esclarecendo que para esta primeira turma o número de professores era pequeno e muitos ministravam mais de uma disciplina, como já visto em um trecho anterior dos depoimentos.

Ao refletir sobre as particularidades da primeira turma de Pedagogia, percebe-se que o curso atendia a camada de *alunos trabalhadores, algo que permanece até a atualidade como aparece na fala de Thereza: "Vestibular passamos, primeira turma, mas todo mundo trabalhava"* (2011, p. 18)

Competia ao secretário, Mário Takahashi, organizar um horário que atendesse a necessidade dessa primeira turma do curso de Pedagogia, que era formada basicamente por alunos professores da escola Primária e/ou Normal de então. O horário das aulas era organizado de acordo com a jornada de trabalho dos acadêmicos que lecionavam. Os estudantes do curso davam aulas até as 15h00 aproximadamente, assim as aulas na Pedagogia tinham início neste horário, terminando às 18h00 ou 19h00, intermediário entre o vespertino e noturno, algumas aulas eram ministradas aos sábados.

A possibilidade da elaboração de um horário de aulas que atendesse às demandas dos alunos, em um período entre o vespertino e o noturno, é interpretada pelas depoentes como resultado da autonomia de cada curso. Apesar de dividirem espaço comum, Colégio Hugo Simas, os diferentes cursos da época eram organizadas em faculdades, independentes umas das outras, cada uma com seu ritmo e identidade, condição modificada com a Reforma Universitária de 1968.

> *[...] nós tínhamos muito autonomia, cada curso tinha autonomia, cada faculdade tinha autonomia não tínhamos nada a ver com as outras, depois em 65 , 64 começou odonto e junto com a gente... onde está até hoje, com eles nós tínhamos.... medicina não existia ainda, tinha direito, direito sim mas nós não tínhamos nada[com eles], nós só nos encontrávamos com eles na cantina...* (Vitória, 2011, p.21).

As *colaboradoras* declararam que existia grande respeito à figura do professor. E que sabiam da dificuldade de encontrar professores para virem para Londrina, citam o caso da professora Zenite Ribas César que chegara de São Paulo, recém casada e foi convidada para dar aulas no curso de Pedagogia. Lembram que algumas disciplinas eram ministradas por um padre, que tinha formação em Filosofia, ressaltando sempre que era muito complicado conseguir profissionais com formação específica para a área desejada.

Refletindo acuradamente sobre essa realidade, podemos ponderar que alguns docentes que foram contratados para ministrar aulas no curso de Pedagogia não tinham abraçado a carreira docente como principal função, mas, na falta de profissionais com habilitação específica, eles foram responsáveis pela formação dessa turma e provavelmente das subsequentes também. Esta situação, de profissionais atuantes em diversas áreas convidados a ministrar

aulas nos diferentes níveis e modalidades de ensino, é uma constante na realidade brasileira. Tal fato pode ser constatado em todas as situações de instalação dos sistemas de ensino.

Caracterizando o desenvolvimento das atividades, as depoentes lembraram das dificuldades com a disciplina de Matemática e do empenho do professor João Mormo que se preocupava ao extremo com a necessidade de saber, no caso, a Matemática para poder ensinar. Ainda a respeito do corpo docente, citaram a professora Estela Okabayashi, que ao chegar em Londrina, já graduada, foi uma das primeiras professoras da Escola Normal e do curso de Pedagogia e o professor Iran Martins Sanches, para elas o mais didático dos professores, com boa interação com os alunos. Analisando o convite de formatura, constatamos que foi o escolhido como Nome de Turma pela primeira turma do curso de Pedagogia.

As *colaboradoras* lembram também que a avaliação era rigorosa e previa a realização de um exame final independentemente das notas tiradas durante o ano, como elas relatam em parte da entrevista "*Você podia ter cem o ano todo, o exame você tinha que fazer*" (Vitória, 2011, p.28) "*Dependia de exame*!" (Ilka, 2011, p. 28).

> *E uma ensinava a outra, nós tínhamos a felicidade de ter dois professores de matemática dando aula para nós né? O Erval*[2] *e o Dorival*[3]*, eles eram colegas nossos e então eles ajudavam, mas era assim.* (Vitória, 2011,p.27)

O acesso ao material didático era precário, considerando-se que o curso ainda estava em formação e a biblioteca ainda carente. Essa talvez seja uma das explicações para a demora no reconhecimento do curso de Pedagogia daqui, a biblioteca não estava de acordo com a exigência das normas definida pelo MEC para o reconhecimento dos cursos. As *colaboradoras* relatam que o reconhecimento veio somente em 1968, e elas concluíram o curso em 1965.

Os relatos permitem concluir que a licenciatura conferia *status* social, a profissionalização na carreira docente levava ao prestígio, o curso superior não era acessível a todos, o vestibular era concorrido e difícil, faziam prova escrita e prova oral e concluir o curso não era fácil, a média era sete e ainda assim todos deveriam prestar as provas de exame final, independentemente da média que acumulassem no decorrer do ano letivo. A garantia de emprego e o salário foram citados como fatores favoráveis:

---

[2] Erval Fernandes de Mello – Pedagogo formado na primeira turma e ex-professor do curso de Pedagogia da UEL até a década de 1990.

[3] José Dorival Peres - Pedagogo formado na primeira turma e ex-professor do curso de Pedagogia da UEL até a década de 1990.

Ah, tem mais isso, isso que era o mais interessante, quem fazia uma faculdade, já sabia que saía empregado, qualquer faculdade que fosse, porque ninguém fazia faculdade naquele tempo [...] e o professor ganhava relativamente bem na época, eu achava que ganhava bem, já parece-me que depois conversando outro dia com um pessoal, me disseram que antes ganhava melhor ainda né? Mas na época ganhava-se bem melhor do que hoje, dez vezes melhor que hoje, porque eu me lembre que nós tínhamos colegas que depois já tinham sido concursadas e trabalhando compravam apartamento, compravam carro compraram tudo com o dinheiro de professor, hoje professor mal pode pagar aluguel, quando paga é de uma quitinete, quando paga... (Vitória, 2011, p.28)

Como a região estava crescendo muito, as pessoas que conseguiam fazer um curso superior saíam praticamente empregadas, algumas mesmo antes de concluir já conseguiam emprego na área em que iriam atuar. A valorização da licenciatura, portanto, dava-se mesmo antes da sua conclusão, pois a carência de profissionais na área de formação docente era muito grande. É ilustrativo desta condição o fato de a nossa colaboradora, Ilka, ter começado a lecionar no curso de Aperfeiçoamento dado no Instituto Estadual de Educação de Londrina quando cursava a faculdade ainda, conforme relatou:

[...] foi muito interessante a minha ida à noite porque eu tinha uma amiga muito querida que era a Thereza Setubal Gabardo, que me apresentou a direção do IEEL, foi quando eu peguei aula, a primeira vez aula no Instituto de Educação. Quando cheguei, falei para a diretora, eu gostaria de saber se eu vou poder porque eu estou no segundo ano de pedagogia; ela falou assim: aqui está o livro, a chamada, aqui está... não sei o que e começa hoje, entende, eu fiquei meia assim, era a Maria Aparecida Luz Pimpão [...] (Ilka, 2011,p. 5/6).

Mesmo com a demora no registro de diploma, pode-se constatar que as formandas não tiveram dificuldades para conseguir emprego, como atesta Ilka:

quando estava no segundo ano de Pedagogia fui convidada a lecionar no curso de Administração Escolar que era um curso tipo uma pós graduação para o magistério [....] foram professoras minhas de escola normal no Mãe de Deus, que se tornaram minha alunas no curso de Administração Escolar, o curso era de seis em seis meses.... [pouco depois] a diretora mandou me chamar e me ofereceu uma turma de terceiro magistério para lecionar ali, mas não havia concurso, eu estava na faculdade ainda, não tinha diploma registrado nem nada, aí comecei a lecionar na escola normal também, e fazendo pedagogia, lecionava Administração [...] levei meu padrão do Grupo Escolar Machado de Assis para o Instituto de educação e aí eu fui convidada a administrar a coordenar o curso por eu tinha a especialidade de supervisão escolar,

então fui convidada a administrar os cursos do noturno do Instituto de Educação o curso de contabilidade, de tradutor e intérprete, eram vários cursos que haviam a noite, também o ginásio, (2011, p. 5).

O percurso profissional percorrido pelas formadas no curso de Pedagogia é ilustrado pela fala de Thereza, indicando as múltiplas atividades desempenhadas para além da docência na Escola Normal, citada como objetivo central do curso de Pedagogia.

Sim era esse o objetivo e 4 anos de aula e ninguém saiu pra ser orientador educacional nem pra supervisora nem nada, não existia isso (Vitória, 2011, p.36)
Nós éramos formadas para professoras do ensino médio (Thereza, 2011, p.36)

[...] aliás o curso de pedagogia foi criado com esse objetivo de ensinar a ensinar , ensinar a ensinar e agora hoje fazendo um parênteses? Reclamam tanto hoje professor primário o que que ele é? ele é enfermeiro ? ele é cozinheiro ele é psicólogo? quer dizer, tenta ser tudo isso, ele é guarda pra atender os aluno bandidos que estão lá se matando, se esfaqueando, ele faz tudo menos ensinar, porque realmente ensinar não da tempo né? (Vitória, 2011, p.36)

Por ocasião da reforma de ensino de 1971, nossas *colaboradoras* faziam parte do corpo docente do IEEL, tendo sido responsáveis pela criação de diferentes cursos profissionalizantes:

Diploma registrado, concurso, passamos , começamos a trabalhar. Só quero reforçar o que a Ilka falou que não ficou bem claro; então o estado do Paraná exigia de nós como sempre, exigia hoje para cumprir ontem, então eram muitas exigências, demais, e nós tínhamos que montar, com a reforma do ensino, montar cursos, tinha montar o curso Normal dentro das novas estruturas, o curso que a gente quisesse, não é mesmo? Então nós, as professoras, principalmente as três presentes aqui, e mais alguma professora, a gente arregaçava as mangas pesquisava e montávamos o nosso curso com suor, sangue e lágrimas, dia e noite, dia e noite. A gente pegava, por exemplo, quem tinha mais facilidade em determinadas coisas montava esse curso, quem tinha mais facilidade nesse outro montava aquele outro, e olha isso daqui foi à custa até dos maridos, meu marido chegava à noite depois que ele trabalhava, à noite, na cama, eu com papel e lápis na mão, como é que é? Pra que é? Eu montei o curso de contabilidade do IEEL, por que existe a contabilidade bancária, para que, porque, quer dizer ele sem querer estava, ele estava respondendo os objetivos que a secretaria estava exigindo de nós, ele como é um expert no assunto ia me respondendo e, da noite, a partir das dez horas quando ele chegava até as onze horas eu escrevia tudo, na cama, isso eu fazia no curso do magistério, outra colega fazia a

mesma coisa no redator auxiliar , a Vanizinha, ela pegava o Délio Cesar , o Délio Cesar trazia os jornalistas de Londrina, reunia lá no IEEL vamos montar, vamos montar, vamos montar e eram as cabeças de Londrina, o Pelegrinni, ajudava tem vários..(Thereza, 2011, p.32).

Nós resolvemos montar tradutor e intérprete (Vitória, 2011, p.32).

As três professoras entrevistadas, ao expressar seu percurso de formação e atuação profissional, permitem-nos concluir que sua carreira tem início após a Escola Normal, no exercício da docência na antiga escola primária e, posteriormente, anos iniciais do ensino fundamental. Tal formação se completa com o curso de Pedagogia, que as habilita a serem formadoras de professores, esclarecendo que não se restringiram à essa função. Alem de responsáveis pela formação, na Escola Normal, da maior parte dos professores que constituíram a rede municipal de ensino, ainda participaram efetivamente da proposição dos novos cursos profissionalizantes no início da década de 1970.

Referências

COUTINHO, Grasielle Gonçalves. *História de vida de professora: da escola normal ao curso de pedagogia e ao percurso profissional.* 2011. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. UEL, CECA, Departamento de Educação.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia.* Petrópolis: Vozes, 1999.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In:* NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor.* Porto: Porto, 1995.

MEIHY, José Carlos Sebe B. *Manual de História Oral.* São Paulo: Loyola, 1996.

Depoimentos das *colaboradoras*:

Ilka Regina Sanada (22/05/2011 e 29/05/2011);
Maria Victória Antunes Martins (29/05/2011);
Thereza Setúbal Gabardo (29/05/2011).

CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE UMA EX-ALUNA

Isabel Francisco de Oliveira Barion

Introdução

Nesse meio século de existência, muitas foram as contribuições do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Enquanto a instituição comemora seu 40º, aniversário o curso de pedagogia comemora uma década a mais, visto este estar completando 50 anos.

> Os indícios a respeito da história do curso de Pedagogia da UEL na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina (FFCLL) e na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no período 1960 a 2005, objeto desta pesquisa, foram recolhidos, de fontes documentais tais como: grades curriculares, planos de disciplinas, registro de diploma, mapas de inscrição e matrícula (ABBUD; FAVARO, p. 04, 2008).

Participar da história desta instituição me proporcionou muitos momentos inesquecíveis desde a minha aprovação no vestibular, até a minha passagem pelo curso. Desta forma, o presente texto tem como objetivo apresentar minhas considerações a respeito do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, os desafios e angústias que vivenciei, assim como também os momentos felizes que passei nessa instituição entre os anos 2002 a 2005.

De acordo com Abbud e Favaro (2008), o curso de Pedagogia tem seu início na década de 1960 em Londrina *por solicitação dos professores da escola normal aqui existente, no Colégio Mãe de Deus e na Escola Normal de Londrina.* Desta forma, é possível perceber que relatos sobre o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina é de suma importância para a preservação da memória da instituição, pois

> O quotidiano de uma instituição educativa fica representado por defeito, nos registros e fontes de informação, havendo mesmo dimensões desse quotidiano, cuja memória se apaga com a mudança dos atores e muitas outras que são regularmente destruídas (MAGALHÃES *apud* ABBUD; FAVARO, 2008, p.69).

Diante disso, ao fazer este breve relato enquanto ex-aluna do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, pretendo colaborar para manter presente a memória deste curso, já que nesse meio século de existência o curso de Pedagogia formou inúmeros pedagogos que hoje fazem parte da sua história e da própria Universidade.

A Escolha

> Todo ser humano tem consciência do passado(definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo) em virtude de conviver com pessoas mais velhas... Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado(ou da comunidade). O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana (HOBSBAWM, 1997, p. 22).

Eu ingressei no curso de Pedagogia noturno da UEL no ano de 2002, logo após um período tumultuado de greve que ocorreu na instituição. Sinceramente, eu não tinha a menor ideia do que aprenderia na graduação, na época em que decidi cursar pensava que era apenas um curso de magistério em nível superior, mas o que me motivou a fazê-lo foi justamente o interesse em seguir carreira enquanto docente. Recordo que naquele momento a instituição de educação infantil na qual eu trabalhava "exigiu" que todos os professores fizessem o curso de Pedagogia devido ao Plano Nacional de Educação (2000-2010), que tinha como meta que num período de dez anos todos os professores atuantes em instituições de educação deveriam ter curso superior. Considero ter sido essa uma grande oportunidade para que eu escolhesse o curso de pedagogia.

Na verdade, eu nem sabia o que significava pedagogia, então procurei me informar com colegas e pessoas que já haviam cursado, no entanto, muitos diziam que era "louca" por querer ser professora, já que a profissão estava desvalorizada, nesse momento de conflito pessoal, minha irmã Isaura, que também é Pedagoga, incentivou-me muito e disse que esse curso me ajudaria a "ver o mundo de outra maneira". Essas palavras nunca saíram de meu pensamento e hoje anos após estar formada reconheço que ela tinha razão. Assim como eu, muitas pessoas que optam por fazer pedagogia não têm noção do que seja o curso, pois existem muitos mitos sobre a profissão docente no Brasil, entre eles o "mito da vocação".[1]

[1] Ver Ayub (1999)

Quando ingressei no curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina eu já atuava havia dois anos como professora na educação infantil em uma instituição pública municipal na cidade de Cambé, visto que minha formação em nível médio era o magistério, o que me garantia o direito de atuar na educação infantil. Recordo-me que estava muito ansiosa em começar a cursar pedagogia, mas ao mesmo tempo temerosa, tinha medo de não gostar do curso, ou até mesmo de não conseguir estudar e trabalhar ao mesmo tempo, mas o próprio curso me ajudou a superar os conflitos e as dificuldades que apareciam, pois muitos professores que participaram da minha formação foram fundamentais para a minha superação em relação aos obstáculos que iam surgindo.

No ano de 2002 eu atuava em período integral no centro de educação infantil, por isso optei assim como muitos alunos trabalhadores por cursar pedagogia no período noturno. Essa escolha não foi fácil, pois eu chegava na universidade muito cansada de um dia todo de trabalho, no entanto, as dificuldades foram superadas com o apoio dos meus familiares e colegas de sala.

No período em que eu cursei a graduação, o currículo o curso de pedagogia atendia, ainda, à formação por habilitações e pela estrutura curricular do curso, no final do segundo ano cada aluno deveria escolher uma de três habilitações: Supervisão educacional, Orientação educacional ou Educação Infantil. Eu era aluna regular da turma 2000 e tinha construído muitas relações de amizades, mas ao optar por uma habilitação estaria de certa forma abrindo mão de um grupo de amigos o que me deixava insegura, pois toda a mudança a princípio gera desconforto. Optei por fazer Supervisão escolar e minhas três melhores amigas Ieda, Rosangela e Eglair optaram por fazer a habilitação para a Educação Pré-escolar e Séries Iniciais, no começo a separação foi difícil, mas de certa forma foi boa, pois conheci outras pessoas que assim como eu também fizeram a escolha pela Supervisão Escolar.

Muitas das escolhas que fazemos são oriundas de oportunidades que aparecem, o fato de na época eu ter optado por fazer esta habilitação era devido à oportunidade de futuramente seguir carreira na área de gestão educacional, assim como minhas amigas também tinham suas motivações pessoais para optarem por outra habilitação.

> Em 1992 se inicia o que convencionamos chamar de 3º período do curso de Pedagogia da UEL. Nesse momento há a mudança do sistema de matrícula por disciplina para sistema seriado anual, da qual decorre uma alteração curricular. Em 2001, pela Resolução CEPE n. 102/2001, mantém-se a

> mesma organização curricular instituída em 1998, com algumas adequações a serem implantadas no ano letivo de 2002. As adequações eram referentes aos estágios das diferentes áreas que compunham a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas. No lugar dos antigos Estágios, ou Práticas de Ensino, em Didática, Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação foi criado o Estágio Supervisionado em Magistério das Matérias Pedagógicas, a ser ofertado na 4ª série do Curso de Pedagogia, integrando as diferentes áreas de conhecimento (ABBUD; FÁVARO, 2008, p.10-12).

A turma da qual eu fazia parte era bastante heterogênea, tanto em relação à idade quanto aos objetivos pelos quais cada um resolveu cursar pedagogia. Na sala de aula tinha apenas um aluno do sexo masculino em meio a cerca de 40 mulheres, a idade também variava entre 18 anos a 42 anos, na sala tinha pessoas de outras cidades e até outros estados brasileiros. Essa mistura de cultura e de experiência foi enriquecedora para todos, pois durante os quatro anos que cursei pedagogia fiz muitas amizades, algumas permanecem até hoje, outros amigos se tornaram amigos virtuais devido a distancia que nos encontramos. Muitos colegas que estudaram comigo estão hoje atuando na área da educação, alguns enquanto docente, outros como pedagogos em instituições de educação formal e também em instituições de educação não formal. O tempo passou, mas as lembranças permanecem em nossas memórias, em documentos e em vestígios históricos.

FOTO DA TURMA 2000, 4º ANO DE PEDAGOGIA[2]

Ser pedagoga

> A memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do caleidoscópio a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente, ressignificamos nossa vida. Esse ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer, pois é isso a Memória, os atos de lembrar e esquecer a partir das evocações do presente. A memória pode ser histórica, mas não é histórica por si só. É vestígio. Apesar de indomável, esforça-se em assegurar permanências, manifestações sobreviventes de um passado, a capacidade de viver o já inexistente. A memória é, então, também o lugar das permanências (STEPHANOU; BASTOS, 2005. p. 420).

[2] Da esquerda para a direita: Isabel, Ieda, Fernanda, Claudete,Almerita, Ilza,Aline Patrícia, Angela, Alessandra, Carla,Rosangela,Jacqueline, Gisele, Erica. Aline Andreotti, Graziele,Aline Fávaro, Eloâne, Andreia Ziegler, Francielle Medeiros, Eliane, Adriana, Ana Lucia,Fabiola, Eglair, Ellen.

No início do curso tudo era novo, muitas informações, muitos textos, muitos trabalhos e muitos professores, cada um contribuiu de uma forma para a minha formação que acontecia não somente durante as aulas, mas até mesmo nos corredores da Universidade, nas conversas informais. Recordo-me como era bom sairmos para o intervalo e conversarmos com os amigos na cantina da "tia Alaíde", que ficava perto da escadaria no Centro de Comunicação e Artes (CECA), lá era o espaço de encontros e desabafos, esse espaço já não existe mais, no entanto, outros espaços vão se constituindo como referência no CECA.

No primeiro ano do curso estudei assuntos que nunca tinha ouvido falar e cada vez que o tempo passava mais eu tinha a certeza de que havia escolhido o curso certo, porém, achava o curso muito teórico, não via a hora de iniciar os estágios para ver se eu iria de fato gostar da escolha que havia feito. É verdade que muitos diziam que ser professor era loucura porque a profissão não tinha valor e não era bem remunerada, mas nessas horas de conflitos muitos professores da UEL nos incentivavam com suas experiências e com seus conhecimentos.

Quando eu estava cursando o segundo ano, assumi como estatutária na rede municipal de ensino de Londrina, o ensino fundamental I, às vezes ficava apavorada, pois só tinha experiência com a educação infantil, mas por mais teórico que fosse os dois primeiros anos do curso sempre buscava nos textos, nas discussões algo que pudesse contribuir com a minha prática docente, e no terceiro ano do curso iniciei os estágios que muito contribuíram com a minha formação. Pimenta (2001, p. 21) afirma que o *"estágio e disciplinas compõem o currículo de um curso"*. **Tanto as disciplinas teóricas quanto o estágio são importantes para a formação do docente, pois é nesse movimento que se estabelece a relação teoria e prática que auxilia os discentes nos futuros campos de atuação profissional, onde os alunos ao observar e participar da atuação de professores** precisam *"saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção"* (PIMENTA, 2001, p. 76)

Já no último ano foi tudo muito rápido, estávamos envolvidos com estágios, avaliações, trabalhos e promoções para a festa de formatura, quando percebi já estava terminando a graduação. Por um lado sentia a sensação de alívio, mas por outro a tristeza da separação do grupo, pois convivemos quatro anos de nossas vidas, nesse período vimos colegas de sala constituir família, ser mãe, trancar o curso, perder entes queridos etc., foram quatro anos de convivência, de amizade, de discussões, são muitas as lembranças que restaram dessa etapa de nossas vidas.

A minha passagem pela UEL, enquanto aluna do curso de graduação, possibilitou a minha participação em vários eventos que a instituição promovia, cada evento contribuiu para a minha formação enquanto pedagoga e também como pessoa. As experiências obtidas na universidade me proporcionaram uma boa qualificação profissional, visto que depois de formada no curso de pedagogia fui aprovada em vários concursos públicos na área da Educação, essa formação também me ajudou a buscar mais conhecimento, pois ao terminar a graduação continuei meus estudos em nível de pós-graduação.

O curso de Pedagogia também ampliou minha visão de mundo, por isso tecer algumas considerações a respeito deste me proporcionou boas lembranças, e como diz NÓVOA (2005, p.13) me ajudou a "*cultivar um saudável ceticismo*, além de me fazer *pensar nos indivíduos como produtores da história*".

Referências

ABBUD, Maria Luiza Macedo; WEBER, Marta Regina Gimenez Favaro. *História do curso de Pedagogia UEL 1960 a 2005. In:* V Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em História da Educação, 2008, Aracaju. V Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em História da Educação. Aracaju - SE: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008. P. 01- 14

AYUB, Naíma Kepes. *Orientação Profissional*: Mitos e verdades. Porto Alegre: Revista Prospectiva, 1999.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

NOVÓA, Antonio. Por que a História da Educação?*In:* STEPHANOU, Maria; *et. al. História e memórias da educação no Brasil.* v. II. Século XIX. Petrópolis.RJ.Vozes,2005.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores*: Unidade Teoria e Prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

STEPHANOU, Maria; BASTOS Maria Helena Câmara (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil.* v. III – Século XX, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JUBILEU DO CURSO DE PEDAGOGIA: PERSPECTIVA DAS FORMANDAS 2012

Géssika Rodrigues Villatore
Grasielle Gonçalves Coutinho
Janilda do Socorro Alves Barros Mendes

Pretendemos traçar um panorama, tendo como base a visão de pessoas que estão concluindo o curso de Pedagogia da UEL[1] no ano de seu jubileu. Teremos como perspectivas as visões de três estudantes que ingressaram no curso em 2008 que são provenientes de realidades diversas e que, por conseguinte, partiram de pontos diferentes para busca do curso em questão.

Uma das perspectivas é de uma estudante recém-saída do ensino médio, ingressante no curso com 17 anos, outra é de uma profissional, que concluiu magistério em meados de 1985, trabalhou pouco na área desejando, em 2008, retomar o processo de aprendizagem de onde parou; a terceira é a perspectiva de uma profissional da área de Letras que veio em busca de sanar algumas deficiências deixadas em sua formação na primeira graduação.

Iremos nos deter nas contribuições e marcas deixadas pelo curso em nossa formação, como a concepção de educação e que o significado do curso mudou em nossa trajetória no curso de Pedagogia. Devemos ressaltar que é um texto que fala de presente, passado e futuro, pois trata da formação que nos acompanhará sempre, trata da nossa identidade profissional que foi se construindo ao longo desses anos que cursamos Pedagogia.

Géssika Rodrigues Villatore

Neste primeiro depoimento será apresentada a contribuição de Géssika Villatore Rodrigues,[2] contando sobre sua trajetória desde como escolheu o curso até o ano em que o conclui.

Sempre considerei a educação parte fundamental na formação humana. Para explicitar a minha escolha pelo curso de pedagogia, é imprescindível que eu relembre minha infância, pois, foi neste momento que percebi a importância da educação em minha vida.

---

[1] Universidade Estadual de Londrina

[2] Formanda do Curso de Pedagogia, vinda diretamente do ensino médio para o curso no ano de 2008.

Quando digo que sempre considerei a educação fundamental para a formação humana, quero dizer que, desde que iniciei minha vida escolar, comecei a perceber que aprender era algo encantador. Ao aprender algo novo, mal podia esperar para contar aos meus pais. Foi aí que percebi que tudo o que eu aprendia tinha algum valor. Sempre atenciosos, meus pais exultavam com minhas aprendizagens e conquistas. Ressalto aqui a importância da valorização da aprendizagem, tanto da criança como a do adulto.

Na escola, admirava a figura da professora, sempre prestativa, carinhosa e sabia de coisas tão interessantes! Se eu pudesse passaria horas ouvindo-a falar. Foi então que tomei a decisão: quero ser professora!

Assim que chegou a época de vestibulares, não tive dúvida na escolha: não importava a área, eu queria ensinar. Li o currículo de vários cursos, mas nenhum me pareceu mais completo quanto o de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Nele pude ver que aprenderia sobre vários assuntos: Psicologia, Filosofia, História, Didáticas, Políticas, em fim, tinha de tudo um pouco, achei que assim eu seria uma professora completa.

Ingressei no curso no ano de 2008, com 17 anos, algumas pessoas diziam ser muito cedo para decidir minha vida, mas minha vontade de aprender era muito maior. Iniciamos o ano com as aulas de Filosofia, Sociologia, História e algumas didáticas. No início achei que algumas destas disciplinas eram complexas para o primeiro ano, mas após algumas semanas de aula percebi que eram fundamentais para a compreensão da totalidade da educação.

Neste primeiro ano conhecemos a diversidade de aprendizagens que teríamos. Entre didáticas e matérias mais teóricas, tínhamos também a disciplina de educação e diversidade, políticas e gestão. Já neste início, podíamos imaginar a dimensão das possibilidades de trabalho. Tivemos também a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, que nos serviu de base para diversos trabalhos que efetuamos durante o curso.

Em relação ao currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, posso assinalar que, por parte da gestão, há certa abertura para mudanças quando são percebidas algumas falhas. Ressalto também a excelência do trabalho da maioria dos docentes. Muitos podem ser considerados reais educadores, sempre estimulando a pesquisa e a participação em eventos que acrescentam em nossa aprendizagem.

Tivemos também, durante os quatro anos, as Semanas de Educação, organizadas a cada ano por uma área do Departamento de Educação. No primeiro ano, ou seja, em 2008, foram os professores da área de Psicologia. Além de discussões, tivemos a oportunidade de participar de lançamentos de livros, debates, apresentações de trabalhos dos docentes da pedagogia.

No segundo ano do curso, tive a oportunidade de participar da comissão de organização da XI Semana de Educação. Com a temática em História da Educação, ocorreram reuniões de pesquisadores da área, conferências e grupos de trabalho que discutiram desde questões históricas da educação até a relação com a infância e a adolescência. Trabalhamos no setor de inscrições, e pudemos ver a grande quantidade de profissionais de outras áreas do conhecimento que participaram deste evento.

Além de eventos, o curso também oferece aos alunos oportunidade de trabalhar em projetos de pesquisa e extensão, que, por várias vezes, resultam em produção de trabalhos que são aceitos em eventos de grande porte e de grande reconhecimento pelo Brasil. Alguns alunos são selecionados para ganhar uma bolsa para o auxílio de despesas durante o andamento do projeto. Assim, o aluno pode ter maior e mais significativo contato com projetos, discussões, grupos de estudo, observação da realidade e reflexão sobre ela.

No decorrer do primeiro ano, percebi, e com alegria, que a formação que estava sendo proporcionada, era de mais do que professores de escolas de anos iniciais, estávamos nos formando educadoras, ou seja, profissionais que pensam criticamente sobre a educação, sobre seus fundamentos, seus objetivos, suas funções, suas facetas.

Nossos primeiros anos foram como uma explanação sobre os fundamentos da educação, mas sentíamos falta de entrelaçarmos a prática. Foi então que, na prática, pudemos entender que pensar a educação não faz do profissional um educador, pois é na prática que encontramos o nosso principal objeto de estudo: o aluno. É nele que pensamos quando pensamos educação, é na sua formação, no seu desenvolvimento, nas suas aprendizagens, nos seus conhecimentos, na sua criatividade, no seu lugar na sociedade, no seu passado e no seu futuro. Foi com grande realização que compreendi que o curso de pedagogia não só proporcionava a formação de apenas pensadores, pois, até então, eu havia perdido aquele ímpeto de educar, aquela vontade de aprender cada vez mais e que essa aprendizagem pudesse se transformar em ensino. Neste momento, percebi que para ser um educador era fundamental que eu fosse um excelente aprendiz.

A minha aprendizagem seria a base para todo o meu trabalho, não apenas os conhecimentos adquiridos, mas também a compreensão de que a docência, ou até a gestão estavam, íntima e cotidianamente, ligadas a humanos, a indivíduos complexos, cheios de histórias, vivências, conhecimentos, não importando a fase, não importando se estão em plena infância, juventude ou velhice. Todos são únicos, têm o direito e são capazes de aprender, relacionar e

utilizar a sua aprendizagem com sua vida cotidiana. A partir disto, compreendi que além de nos dedicarmos a compreender os objetivos e os fundamentos da educação, deveríamos nos dedicar mais ainda a tentar compreender o ser humano, aquele que nasce e cresce numa sociedade que é regida por um sistema, que tem sua cultura e que esta é amplamente diversificada. Assim como devemos compreender o indivíduo, precisamos também entender a sociedade em que ele vive, os seus costumes, os costumes da sua família, da sua cidade, estado e país. Neste ponto, volto mais uma vez a destacar a importância de todas as disciplinas do curso.

Nos estágios começamos a perceber também a diversidade do campo de atuação de um pedagogo. Em nosso estágio em gestão não escolar, estivemos na Guarda-Mirim de Londrina, onde pudemos ver um excelente trabalho pedagógico que me inspirou mais ainda na decisão que tomei sobre minha profissão. Neste período do curso, eu já havia me habituado bem ao sistema universitário. Já compreendia melhor a importância de cada disciplina e também a importância de relacioná-las umas com as outras e também da estabelecer uma relação com a realidade.

A partir do terceiro ano, já me senti mais confortável para assumir certas posições sobre alguns assuntos, acredito que o que o curso me proporcionou fez-me capaz de pensar independentemente de professores. O terceiro ano foi o mais trabalhoso, pois além das disciplinas tivemos três estágios e o início do Trabalho de Conclusão de Curso. Mas tudo colaborou para meu amadurecimento profissional.

Neste ano também tivemos a oportunidade de iniciar um trabalho que é denominado TCC - Trabalho de conclusão de curso. Sempre ficamos receosas em relação a ele, mas com o tempo, percebemos que a dificuldade estava em nos encontrar em meios a tantas temáticas. Assim que decidi a temática que iria abordar, o trabalho ficou mais prazeroso e fui ficando mais confiante.

O quarto e último ano é um ano em que temos a capacidade e segurança para discorrer sobre o tema educação e todos os setores relacionados a ela. Além disso, temos disciplinas que nos auxiliam na ação docente em momentos nos quais precisamos exercer habilidades específicas, como a disciplina de LIBRAS.

Ainda neste ano, temos disciplinas que nos mostram o quão grande é o campo de atuação do pedagogo, e que ele se efetua além das salas de aula. Durante todo o curso podemos observar este fator, pois por meio de disciplinas como: Movimentos sociais, Educação e Trabalho, o estágio em educação não formal, entre outras, mostra-se a competência do pedagogo na sociedade.

Temos também espaços nas disciplinas para fazermos visitações em campos ainda não conhecidos por alguns alunos, como na Disciplina de EJA (Educação de Jovens e Adultos), em que visitamos uma escola que proporciona este tipo de trabalho. Também visitas orientadas por professores a lugares educativos da nossa cidade, como alguns pontos históricos da cidade, ao Museu Histórico de Londrina e ao Planetário de Londrina. Neste quarto ano, fizemos também uma viagem que consta na disciplina de Didática de História para séries Iniciais. Fomos, um grande número de alunos, para Paranaguá, Morretes e Curitiba, onde conhecemos os principais museus do Paraná, e os principais pontos históricos e turísticos do nosso estado.

Nesta etapa de finalização do curso, percebo que o curso de pedagogia é uma excelente escolha para aqueles que pretendem prosseguir sua caminhada acadêmica. Esta organização do curso nos proporcionou conhecer diversas áreas de atuação pedagógica, no entanto, não deve ser considerada como última etapa de formação. Vejo esta graduação como uma base, um apanhado geral sobre esta diversidade de atuação, e acredito ser um ótimo começo para próximas etapas da caminhada acadêmica. Acredito, também, que não é apenas o curso que faz o profissional, nem os docentes, mas uma interação que deve ser permeada de reflexões constantes que compreendam tanto os conteúdos proporcionados, a excelência dos docentes e a disposição dos alunos no aproveitamento do curso. Ou seja, não é o curso de pedagogia da UEL que fará do pedagogo um profissional compromissado com a educação, mas sim o entrelaçamento de três contingentes: o conteúdo do curso, a excelência dos docentes e o engajamento do aluno.

O curso de pedagogia da UEL está caminhando em direção à excelência, pois dispõe de um currículo aberto para as novas necessidades da sociedade, sem perder a compreensão da necessidade de proporcionar aos alunos uma reflexão sobre a educação, e também dispõe de profissionais competentes e compromissados com a formação de professores. Basta agora, cada aluno aproveitar essas qualidades que a Universidade nos oferece.

Como graduanda do curso de Pedagogia da UEL, sinto-me lisonjeada em fazer parte desta história. Os 50 anos do curso de Pedagogia podem ser descritos como anos de crescimentos e aperfeiçoamentos, que merecem o mérito que lhe conferem.

O depoimento apresentado a seguir é de Janilda do S. A. B. Mendes,[3] ela apresentará seu percurso até optar por Pedagogia, detalhando os aspectos mais relevantes às suas escolhas dentro do curso universitário.

---

[3] Formanda do curso de Pedagogia.

Janilda do Socorro Alves Barros Mendes

Sou uma jovem senhora de 42 anos, nascida e criada em Belém do Pará, formada no curso de Habilitação Profissional em Magistério, no ano de 1985. Desde a mais tenra idade, meus pais sempre me orientaram quanto à importância da educação escolar na vida de um indivíduo, pois a educação é que nos humaniza e nos capacita a sermos pessoas atuantes e transformadoras da sociedade.

Durante meus estudos recebi bolsa de incentivo, e durante o ensino fundamental II estagiei em secretarias de escolas municipais. Como já estava atuando em escolas e também como voluntária no Projeto Casulo, resolvi cursar o 2º grau na Habilitação Específica para o Magistério. Foram três anos de estudo, porém ao final do curso achei que não foi suficiente, pois quando comecei a trabalhar percebi que me faltava conhecimento para vivenciar a prática do dia a dia. Confesso que enfrentei muitas dificuldades, pois o curso na teoria era muito bom, porém, não vivenciamos a prática da gestão e o estágio deixou muitas lacunas. Saí do 2º grau com 17 anos e fui chefiar um grupo de 15 funcionárias muito mais experientes do que eu e que tinham uma vivência muito grande na área da educação. O começo foi muito difícil, pois era complicado dar ordens para pessoas bem mais velhas e, com certeza, muito mais experientes do que eu. Faltava-me conhecimento para lidar com os conflitos do grupo e até mesmo para assumir turmas na falta de alguma professora. Fiquei neste emprego de maio de 1986 até outubro de 1989, quando casei e decidi ser dona de casa.

Em 1990 vim pra Londrina, terra natal do meu esposo. Em 1991, nasceu meu primeiro filho e eu resolvi cuidar da casa, do esposo e do filho. Quando meu filho completou sete anos engravidei da minha filha e continuei cuidando da casa, do esposo e dos filhos.

Em 2004 senti vontade de trabalhar fora, pois os filhos já estavam bem crescidos e dava pra conciliar trabalho e casa. Parece coisa do destino. Fiz um curso de secretariado administrativo, distribuí alguns currículos e fui chamada para trabalhar na secretaria de um colégio particular. Novamente me vi envolvida com a área de educação. Trabalhei nesse colégio até o ano de 2007, e decidi que precisava estudar, buscar uma qualificação para atuar na área de educação. Comecei a realizar leituras em casa, pegava livros na biblioteca e comecei a buscar informações a respeito do curso de Pedagogia, li sobre a organização deste e em 2008 me inscrevi para o vestibular da UEL, no curso de graduação em Pedagogia. Para minha surpresa, passei em 24º lugar. Fazer uma

graduação na UEL acredito ser o sonho de muita gente e a aprovação abriu as portas para novas descobertas, conhecimentos e experiências.

Fiquei 22 anos sem estudar. O começo da faculdade foi assustador para mim. Não sei se daria conta de estudar, de cuidar da casa, do esposo e dos filhos. Tive que me disciplinar quanto a leituras de texto, realização de trabalhos e das assustadoras avaliações.

O primeiro dia de aula foi emocionante, depois de tanto tempo parada foi como um despertar para uma nova vida de conhecimentos, de realizações, de aprendizados, de convívio com diversos tipos de pessoas. Comparei o primeiro de dia do curso de pedagogia como o desabrochar de uma flor. Havia estacionado no tempo e agora estava correndo em busca dos conhecimentos que tanto me fizeram falta na formação básica.

Mas afinal, o que é pedagogia? Essa pergunta nos marcou desde o primeiro dia de aula. Acredito que além de ser um campo de estudo da educação, ela busca compreender melhor todo o processo educativo que acontece dentro de contextos variados, por meio de uma relação com as outras áreas de estudos. O currículo de Pedagogia da UEL nos proporciona essa interdisciplinaridade e no primeiro ano do curso pude perceber, durante todo o processo, que as disciplinas nos faziam entender melhor o curso e sua finalidade.

A história da educação, a filosofia da educação, a sociologia da educação, a psicologia, didática, gestão escolar e políticas foram se articulando de modo a nos responder o que é pedagogia.

No primeiro ano do curso tive muitas dificuldades com a produção de textos, senti-me desafiada a suprir essa necessidade. Minhas notas não eram muito boas em algumas disciplinas e tinha dificuldade de interpretação. Comecei a ler todos os textos indicados e a buscar informações com leituras de apoio e percebi que fui melhorando a cada dia. Os trabalhos em grupo são momentos de muita aprendizagem, pois há uma troca de conhecimentos que nos fazem crescer juntos. Montamos um grupo de estudos e sempre que tínhamos dificuldades nos reuníamos para estudar. Esse grupo se mantém até hoje. São quatro anos de caminhada e de momentos de leitura e discussão de textos. Ao final do primeiro ano do curso, a mudança era perceptível. Tive mudanças não só no conhecimento, mas, como pessoa, aprendi a administrar meu tempo e que as leituras são imprescindíveis para o melhor desempenho acadêmico. Concluí o primeiro ano sem nenhuma dependência e o meu aproveitamento foi aumentando e melhorando a cada bimestre.

No segundo ano do curso, já melhor adaptada à sala de aula, aos estudos e às leituras dos textos, não senti tanta dificuldade, pois consegui administrar

minha vida particular e minha vida enquanto acadêmica. Envolvi-me em um projeto de pesquisa que considero algo muito importante para nossa formação. Não somente passar pela universidade, mas produzir, se envolver, deixar alguma marca e ser marcado. Escrevi o primeiro artigo da minha vida, que apresentei no EAIC, em Guarapuava. Fiquei muito orgulhosa e isso me fez acreditar mais em mim, no meu potencial. No final desse segundo ano, produzi meu pré-projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso, que não poderia deixar de ser na área de História da Educação, uma disciplina muito importante para nossa formação, que trata de toda a trajetória histórica da educação no Brasil. No final desse segundo ano já não era mais a mesma. A sede pelo conhecimento havia aumentado e eu sentia a necessidade de ler mais, de pesquisar mais. Já não lia por ler, meu interesse maior era a busca por novos conhecimentos e eu sempre dizia e digo até hoje: eu não posso perder tempo, tenho que correr atrás do tempo em que fiquei distante dos estudos!

No terceiro ano eu comecei a pensar: é tudo ou nada! Era tanto trabalho, tanto estágio, tantas leituras que eu pensei que não fosse aguentar! Foi um ano muito cansativo, porém, podemos conhecer a realidade dos campos de atuação do pedagogo por meio da prática dos estágios. Agora sim eu estava vivenciando tudo aquilo que me foi negado e negligenciado na formação do Magistério. Comecei no primeiro e no segundo ano com leituras acerca da educação e da contribuição das outras áreas de estudo na pedagogia, respaldada pela teoria de conhecer e atuar na educação formal, não formal, gestão, vivenciando a prática educativa que acontece nesses espaços e em diferentes contextos. O curso de pedagogia, por meio de sua organização curricular, proporciona-nos observar e vivenciar a prática de sala de aula e também do ato educativo que se dá em diferentes contextos na educação não formal e na educação formal. Foi um ano de bastante informação e de conhecimentos que com certeza estão fazendo toda a diferença para minha vida enquanto futura profissional da educação.

O quarto ano, mais conhecido como o ano das metodologias, está mais voltado para o lado prático do curso, da atuação e planejamento de aulas para o estágio no ensino fundamental. É muito gratificante olhar para trás e ver o caminho já percorrido e todas as mudanças que o estudo, que o conhecimento realiza na vida das pessoas. Olhar e ver que antes eu era só mãe e dona de casa, e agora estudante e pedagoga. A dificuldade em escrever, em interpretar é algo já superado. O tão temido TCC foi algo muito prazeroso de fazer, foi na produção deste que percebi o quanto eu desenvolvi a leitura e a escrita. As dificuldades que eu tive lá no começo, como coordenadora de creches, hoje seria capaz de enfrentá-las e de resolvê-las, pois o curso de Pedagogia me

proporcionou as ferramentas necessárias. Precisei passar por dificuldades para entender que me faltava conhecimento e mais estudos para desempenhar meu trabalho como profissional da educação. Cabe aqui ressaltar que não é o curso que forma o bom profissional, mas cada um é responsável pela sua formação. Ao mesmo tempo em que nos forma professores, nos prepara e capacita para compreendermos e sermos colaboradores para melhorar a qualidade da educação no Brasil. Portanto, depende de cada um de nós, nos envolvermos e nos comprometermos com a educação visando à transformação social.

A deficiência na formação de professores é algo histórico, porém, o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina tem o compromisso na formação e capacitação dos profissionais, tendo um currículo flexível que dê conta de sanar as dificuldades que são sentidas no decorrer do curso, prova disso é a ampliação da duração do curso para quatro anos e meio a partir do currículo de 2010.

O curso amplia nossa visão em relação à escola, a todo espaço onde acontece a prática educativa, fornece-nos estratégias de atuação nos mais variados problemas a serem enfrentados na relação ensino/aprendizagem, professor/aluno.

Hoje vejo quanto cresci intelectualmente e, como Pedagoga, percebo que o tempo não pára e que, como faço parte deste mundo que se transforma a cada dia, preciso visar novos horizontes e estar sempre na busca de novos desafios que permitam ampliar minha visão.

O curso de Pedagogia da UEL, hoje considerado um curso cinco estrelas, fez e faz por merecer o mérito de seu cinquentenário e é com muita alegria, com muita honra que faço parte desses 50 anos do curso de pedagogia da UEL. Foi a melhor escolha que eu fiz e acredito que eu não paro por aqui. Esse é só começo de uma nova etapa da minha vida!

Grasielle Gonçalves Coutinho

A experiência apresentada no relato que segue é de Grasielle Gonçalves Coutinho.[4] Creio que a primeira informação de relevância que devo apresentar é sobre minha formação, como cheguei até a faculdade. Eu vim de uma proposta de aligeiramento do ensino apresentada dentro da EJA no ano de 1998, entrei no ensino médio em março e concluí em dezembro deste mesmo ano, passei no primeiro vestibular no curso de Letras, em 1999, nesta época tinha um filho

[4] Graduada em Letras Vernáculas e Clássicas pela UEL e graduanda no curso de Pedagogia pela mesma instituição.

de três anos e estava com vinte e dois anos de idade. Cursei a faculdade, passei por greves na instituição de ensino superior e colei grau no ano de 2003.

Depois de formada, agora com dois filhos, fui trabalhar em um município pequeno, era professora substitutiva do estado do Paraná, comecei dando aula no período da manhã era muito tranquilo, mas quando comecei a dar aulas no período vespertino me deparei com problemas e situações que eu não compreendia. Eu tinha alunos que, mesmo com doze anos, cuidavam de seus irmãos menores, muitos alunos não sabiam ler e escrever direito, as indagações dentro de mim aumentavam a cada dia, perguntava-me por que eu não conseguia ensinar aqueles alunos? Por que aquela situação estava tão grave? Come exercer minha profissão de forma adequada se não me sentia preparada para isso?

Percebi que eu tinha problemas de compreensão quanto ao modelo de exclusão aplicado pela sociedade e tinha graves falhas quanto à didática, não sabia como trabalhar com alunos que apresentavam grande defasagem quanto ao aprendizado de língua materna.

Resolvi então buscar respostas, primeiramente fui para um curso de Normal Superior na modalidade de EAD,[5] não consegui lograr meu intento, logo após a conclusão do primeiro semestre, percebi que a reflexão da qual eu carecia precisava ser muito mais ampla e profunda do que a que é possibilitada nesse modelo de educação.

Então decidi voltar para a universidade e cursar Pedagogia, prestei vestibular novamente, no ano de 2007, não consegui entrar, no ano seguinte estudei mais e entrei.

Desde o primeiro dia de aula fomos indagados, sobre o motivo que nos levara a escolher esse curso? O que era educação? O que é Pedagogia? Perguntas que realmente provocavam inquietações, se eu era professora deveria ter muito claro os conceitos de educação, e eu não os tinha. Foi neste momento que percebi que tinha acertado na escolha, que por meio das reflexões que ali seriam realizadas eu poderia melhorar muito minha prática docente.

No primeiro ano, dentre muitas disciplinas do nosso currículo, encantou-me História da Educação, pois me fez perceber que muitas coisas que acontecem hoje têm suas raízes lá na história, tanto no concernente à formação dos professores, quanto ao que é estabelecido dentro das instituições enquanto práticas da educação. Existe grande carência do ensino histórico da profissão dentro das licenciaturas, percebi que compreender o histórico da profissão e das práticas educativas é fundamental para a constituição da identidade do profissional da educação.

---

[5] Educação a Distância

Em nosso primeiro ano de faculdade, o curso de Pedagogia realizou o ENADE,[6] a prova foi realizada por amostragem, e a UEL se destacou entre os dez melhores cursos de Pedagogia do Brasil. Esse fato não foi por acaso, é o resultado do trabalho árduo realizado pelo todo que compõe o curso, pelo comprometimento do corpo docente na realização de seu trabalho e pela integração entre as disciplinas que dialogam entre si e auxiliam na composição do todo que envolve o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelo curso.

Ao final desse primeiro ano, dos trabalhos, das provas e das realizações alcançadas individualmente e coletivamente, tive ainda mais certeza da escolha acertada. O curso de Pedagogia ofertado na UEL realmente conseguiria responder muitas das minhas perguntas e solucionaria muitos problemas, além de me mostrar novos horizontes para buscar o aprimoramento do meu trabalho enquanto professora.

No segundo ano do curso, fomos apresentadas ao Trabalho de Conclusão de Curso na disciplina de Pesquisa Educacional, motivo para muitas pessoas desenvolverem estresse, mas que nos motivou muito a buscar novos caminhos, a compreender o real sentido da pesquisa para a formação do profissional da educação. Muitas foram as discussões, até que todos conseguissem elaborar seu pré-projeto e pudessem compreender o sentido da pesquisa para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos alunos que se formariam ali.

O enfoque dado ao trabalho docente embasado em pesquisa mostra como ela é substancialmente necessária para a compreensão do fazer pedagógico de cada professor. Essa perspectiva vai além da formação inicial e acompanha o docente por toda a sua carreira, fazendo com que ele busque perceber sua profissão de forma mais crítica e possa fazer de sua prática algo mais reflexivo e com isso atinja também a função social que a educação e a sociedade conferem ao profissional docente.

No segundo ano, enfrentamos muitos problemas no tocante a epidemia da gripe suína, pois devido a esse problema de saúde pública fomos levados a muitas paralisações em nosso processo aprendizagem, tivemos alguns prejuízos no tocante à carga horária, mas em conjunto com o corpo docente fomos sanando nossos problemas.

Quando chegamos ao terceiro ano, o curso foi exaustivo devido à carga horária de estágio que era muito densa, tive que parar de trabalhar para poder conseguir dar conta desse período do curso. Além do cumprimento do estágio

[6] O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes afere o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, tendo como base os conteúdos programáticos do curso em que estão matriculados.

curricular obrigatório, tínhamos que dar conta de todos os outros afazeres da vida acadêmica.

Cabe ressaltar que a realização do estágio é primordial para que se possam garantir reflexões teóricas e práticas necessárias, pensando criticamente, acerca da formação e do papel do pedagogo nas atividades que são de sua competência no âmbito da educação e considerando o contexto social no qual se está inserido.

Percebemos que o estágio é um dos componentes mais importantes do currículo, pois permite a aproximação dos acadêmicos com a realidade das instituições de educação formal e não formal. Propiciando-nos adentrar nessas instituições para conhecermos como se dá o processo de ensino e aprendizagem e toda a organização pedagógica que envolve o fenômeno educacional.

Podemos perceber que teoria e prática são indissociáveis. A teoria por si só não é suficiente para causar transformações, é preciso que se atue na prática, deste fato podemos então realçar a importância do estágio para a formação de um docente bem preparado.

Foi durante o terceiro ano que comecei a trabalhar efetivamente em meu Trabalho de Conclusão de Curso, fato este que foi muito gratificante para mim, aprendi muitas coisas novas e aprimorei outras. Tive a oportunidade de participar do projeto de pesquisa, do qual até hoje faço parte, sobre a história das instituições educativas do município de Londrina, os estudos realizados e as perspectivas apresentadas no projeto fazem com que eu sinta mais vontade de aprender.

Além disso, no terceiro ano tive a oportunidade de perfazer, durante um período, uma monitoria acadêmica em História da Educação I, e também pude participar das discussões feitas na disciplina de Pesquisa. Essa experiência foi extremamente enriquecedora para minha trajetória estudantil, foi um período em que aprendi muito.

Mesmo sendo um tanto cansativo, esse terceiro ano me permitiu grandes conquistas para a minha formação acadêmica.

No quarto e último ano do curso de Pedagogia muitos são os afazeres, temos que terminar o TCC e defendê-lo, estudar todas as matérias que são necessárias para nossa formação, fazer mais um estágio, dentre outras, que são sempre necessárias.

Muitas são as tarefas, contudo é por meio da execução dos estágios que percebemos a importância das práticas relacionadas à teoria que tivemos acesso no curso. É das atividades propostas nas disciplinas que nós, paulatinamente, construímos os saberes que serão extremamente necessários a nossa prática cotidiana em sala de aula.

Nessa etapa de finalização do curso é possível, para mim enquanto acadêmica do curso de Pedagogia, perceber o quão complexa é a formação de um professor e como essa formação acaba por influenciar em toda a trajetória profissional desse futuro profissional da educação.

Penso que ainda é necessário ressaltar a grande importância das respostas que o curso me ofertou, mas também é fundamental salientar que o curso de Pedagogia proporcionou grandes momentos de reflexão que fizeram a diferença na compreensão do que é ser professor.

Mesmo tendo cursado outra faculdade anteriormente, o curso de Pedagogia foi instigante e revelador. Lembro-me de uma frase na aula inaugural que uma professora falou "que ela não tinha encontrado a pedagogia, mas a pedagogia a tinha encontrado". Isso me marcou profundamente, pois no decorrer do curso percebi que ao encontrar a Pedagogia, ela fez com que eu me encontrasse enquanto docente e percebesse como é importante compreender o processo educacional como um todo, considerando docentes, discentes e sociedade como constituintes desse processo.

Desta forma, acreditamos que o espaço educativo ofertado em nosso curso é um lugar onde os professores estabelecem uma efetiva realização dos compromissos sociais, educativos e de formação humana, viabilizando a interação entre nós, estudantes, e o saber sistematizado nos dando subsídios para uma análise crítica da realidade na qual estamos inseridos.

Pensamos que é necessário ter consciência de que cada atitude prática revela a concepção teórica e ideológica da pessoa, e isso refletirá na formação que desejamos promover em nosso educando e, concomitantemente, nas mudanças que a sociedade necessitar. O curso nos mostrou como essa consciência é importante e que devemos cultivá-la para que não sejamos profissionais alienados.

É por intermédio da formação dada no curso de Pedagogia, considerando seus elementos articuladores entre teoria e prática, que ponderamos sobre sua importância na formação de professores atuantes e que realmente consigam articular sua prática com a teoria da qual se apropriaram nas aulas da universidade.

O curso de Pedagogia nos fez esse convite, durante nossa formação, para desenvolvermos uma perspectiva crítica e permeada por certo ceticismo, apregoando dessa maneira uma prática reflexiva e de valoração da articulação entre tudo que aprendemos em teorias e o que faremos em nossa prática. Nós aceitamos esse convite com muito orgulho e pretendemos valorizar ao máximo todas as oportunidades de crescer que ele nos ofertou.

Desta forma, pensamos que nossas perspectivas, mesmo que tenhamos partido de pontos distintos pra a escolha do curso, entrelaçam-se ao conceber que o curso é fundamental por uma formação sólida baseada nos princípios da preparação para a docência, considerando os eixos da teoria e da prática, e concomitante a isso o incentivo à pesquisa.

Pensamos que nossas perspectivas de educação tenham sido alteradas no tocante a compreensão do fenômeno educativo como um todo, porém a importância que delegamos à educação em nossas vidas desde quando estudávamos é algo que não mudou, pelo contrário é crescente e nossos estudos na graduação só fizeram a aumentar.

RELATO DAS ALUNAS DO PRIMEIRO ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Fernanda Silva Camargo
Jaquelini Marquezim Paim
Liliane de Cássia Carvalho
Nívea Marques

Considerações iniciais

Assim que recebemos o convite da professora Dra. Maria Luiza Macedo Abbud para participarmos do livro em comemoração aos 50 anos de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), fizemos algumas indagações a nós mesmas. Começamos registrando: por que escolhemos o curso de Pedagogia? O que estamos achando do curso? E quais são nossas expectativas em relação a ele?

Nós, enquanto alunas do primeiro ano do curso de Pedagogia da UEL, participamos do projeto de Pesquisa "Localização e catalogação de fontes para pesquisa da história das instituições educativas escolares e não escolares de Londrina" à convite da professora de História da Educação, Thais Bento Faria. Este projeto é coordenado pela professora Maria Luiza Macedo Abbud, e por meio dele pudemos perceber a importância de se fazer o registro da história da educação no Brasil e das instituições escolares de Londrina.

A partir da participação no projeto e das disciplinas do curso, a nossa concepção sobre educação está sendo construída. Apesar de estarmos no início do curso, temos o intuito de tecer nossas considerações e expectativas a respeito do curso de Pedagogia.

Ao olhar para a educação em Londrina e região, não podemos deixar de mencionar o curso de Pedagogia da UEL, que nesses últimos 50 anos contribuiu para a formação de muitos pedagogos. Sendo assim nos reunimos com o objetivo de escrever este texto no qual cada uma de nós, alunas envolvidas neste trabalho, apresentamos algumas de nossas expectativas e sensações a respeito do curso.

É muito gratificante participar dessa obra que irá registrar a história do nosso curso e que também conta com a participação de alunos (as) de outros anos. Neste livro, há relatos também de ex-alunos (as) que apresentam suas considerações em relação ao curso de Pedagogia em momentos distintos, o que nos proporcionam diferentes olhares.

Considerando a especificidade de cada uma de nós, com trajetórias e histórias distintas, organizamos o texto com relatos individuais, no qual nos posicionamos de acordo com nossos anseios e experiências.

Jaquelini: minhas experiências e expectativas ao ingressar na Universidade

Decidi fazer Pedagogia quando comecei a tomar conta da escolinha da igreja que eu frequento. Eu amei a experiência e muitos da igreja, inclusive uma pedagoga que me dava muita força, diziam que eu levava jeito, porém que eu precisaria ter uma formação e iria gostar muito. Assim, coloquei na minha cabeça que queria ser pedagoga.

Ao ingressar na Universidade Estadual de Londrina, por meio das vagas remanescentes pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), meu sonho foi realizado porque tudo o que eu queria era estudar na UEL. Tive que parar de trabalhar para fazer a graduação no período matutino e meu marido é quem tem me dado muita força. Às vezes penso em voltar a trabalhar em um serviço que não atrapalhe meus estudos para ajudá-lo. No entanto, também penso em me dedicar somente aos estudos, pois eu já trabalhei e estudei para concluir o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Herbert de Sousa, onde fiquei dois anos e meio, e não foi nada fácil conciliar trabalho, casa e estudos. Acabava não me dedicando como gostaria em alguns desses itens. Agora decidi que quero me dedicar mais aos meus estudos.

No começo das aulas confesso que estava muito assustada, pois tudo era muito novo para mim. Eu me lembro que o que mais me assustou foi quando a professora Marta Regina de Gimenes Fávaro nos disse que teríamos que ter autonomia. Confesso que me deu um frio na barriga. Eu pensei: estou sozinha agora! No entanto, não era o pesadelo que eu pensava, pois os professores, já cientes de como vínhamos do Ensino Médio, ensinavam que tínhamos que andar com nossas próprias pernas, mas também nos auxiliavam quando estávamos perdidas. A minha expectativa na verdade era se eu conseguiria alcançar os objetivos das disciplinas. No começo eu tive dificuldade e achei o curso difícil. Porém, depois de muitas leituras e aprendizado, descobri que fui mudando meu modo de pensar e as coisas foram ficando mais claras.

Passei muitas dificuldades, pois algumas matérias simplesmente eu não conseguia entender muito bem, porém descobri que eu não compreendia porque eu não gostava da disciplina. Uma delas era História da Educação, então, para superar essa dificuldade, resolvi me inscrever para o projeto do Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação (LEPHE).

Você deve estar se perguntando: por que ela decidiu entrar justo no projeto de História da Educação? A princípio porque eu gostei muito da professora de História da Educação, Thais Bento Faria, e ela conseguiu me convencer a participar do projeto. Também porque por meio de novas experiências o meu conhecimento vai sendo ampliado. Hoje a disciplina que mais gosto é História da Educação.

A partir desse momento descobri que as discussões sobre educação muito me interessam quando ouço falar sobre o tema já fico atenta. Por isso me sinto realizada com o curso e não me arrependo de ter feito essa escolha.

Por conta da resolução CEPE/CA n.º 0109/2009 da Universidade Estadual de Londrina, o curso de Pedagogia foi reformulado e a graduação passou de uma duração de 4 anos para 4 anos e meio. Acredito nessa mudança, pois ouço alunas do quarto ano falando que o melhor mesmo era estender a duração para 5 anos de curso, para poder ser trabalhado mais conteúdos, enriquecendo assim nosso currículo. Eu olho essa alteração de forma positiva, todavia, ainda podem ser feitas mudanças, principalmente em áreas pouco estudadas, que poderiam nos preparar melhor para atuar como pedagogos, tais como Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, além de criar oportunidades de estágios nessas áreas, pois nosso currículo dá ênfase à educação infantil.

Quando estudamos a educação, percebemos como há desigualdade e injustiça, e todos pensamos que deveriam ter direito a uma educação de qualidade. Muitos não pensam que seja importante estudar a educação, a Pedagogia em si. Pensando assim, é como se dissessem que não precisamos lutar pelos nossos direitos, por uma melhor educação. Vim para o curso de Pedagogia muito feliz, ainda que pudesse observar muitas pessoas com preconceito em relação ao curso, pois pensam que Pedagogia é só cuidar de criança e que é uma graduação fácil. Segundo a sociedade, amanhã nos tornaremos professores (as), profissão que não é valorizada, com baixos salários, além da crença de que a educação e a escola especificamente não funcionem mais. No entanto, até entendo, como eles vão ter boas referências daquilo que eles não conhecem, e o preconceito não os deixam enxergar a importância de estudarmos a educação.

Eles se esquecem de que devemos fazer o que gostamos, e estudar o objeto da Pedagogia que é a própria educação não é fácil. Porém, é prazeroso saber que podemos contribuir com mudanças nas desigualdades em nosso país, lutando para que todos possam ter acesso à educação de qualidade. Além disso, é importante pensarmos em nossas práticas educativas e constantemente tentarmos melhorá-las para atender as especificidades e diversidades que

encontraremos em nosso dia a dia na sala de aula. Ao lutar por políticas públicas para a educação, poderemos transformar o perfil que a educação tem hoje em nosso país.

Termino meu relato com uma citação de Paulo Freire:

> Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar, de vez em quando, o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que, em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelarem a um passado de exploração e rotina (BRANDÃO; ALVES, 1982 p.101).

Nivea

Como aluna ingressante no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina em 2011, deixarei um breve parecer das minhas expectativas em relação ao curso, bem como minhas primeiras impressões a respeito da formação do pedagogo.

No ano de 1997 terminei o curso de magistério no Instituto de Educação Estadual de Londrina. Presenciei nos quatro anos de duração do curso uma pequena parte de como funciona um sistema de ensino, a realidade vivida pelo professor em sala de aula e o seu envolvimento com a sociedade. Porém, as discussões eram pouco aprofundadas dado o formato do curso (curso técnico nível médio), que conta com poucos estágios e dá ênfase à formação de professores e não de gestores.

Terminando o curso, repensei se voltaria os meus estudos no nível superior para os cursos de Licenciatura ou de Pedagogia, ou de qualquer outra graduação, pois as dúvidas surgiam na medida em que eu percebia as dificuldades enfrentadas pelo professor e sua desvalorização perante a sociedade.

Em meu primeiro vestibular, na área de educação, tentei o curso de Letras. Eu fui aprovada, mas resolvi não cursar, pois tinha em mente que minha formação não permitiria exercer a profissão de gestor. Algum tempo depois me inscrevi no vestibular e minha opção era o curso de Pedagogia, e confesso que estou feliz com a realidade vivida na UEL e muito empolgada com o meu primeiro ano de curso.

A respeito do curso, o que tem chamado bastante minha atenção são as aulas de gestão e a sua importância na formação do pedagogo e o quanto este vem contribuir para o bom andamento da vida escolar.

As aulas da graduação até agora enfatizaram o papel do pedagogo e sua função como profissional responsável pelo bom relacionamento entre professor e aluno. Cabe a este praticar o diálogo com os outros docentes a respeito do planejamento curricular, procurando sempre ter como meta principal a aprendizagem concretizada por parte do aluno.

A meu ver, a preocupação com a educação é a essência de todo o curso, e o professor precisa estar ciente da sua condição na formação desses alunos, na transposição de todo o conhecimento da melhor forma possível para que aconteça a apropriação por parte destes.

Segundo a Resolução que reformulou o curso de Pedagogia na UEL, em seu capítulo I, artigo 03:

> A indissociabilidade entre teoria e prática na formação do Pedagogo é princípio básico do curso, sendo privilegiada em todo o processo para que a apreensão do fenômeno educativo ocorra de forma gradual, dialógica e integrada.
>
> Parágrafo único. A perspectiva interdisciplinar está contemplada a partir da inter-relação entre todas as atividades do curso: disciplinas, práticas, estágios e pela participação dos estudantes nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão universitárias (UEL, 2009).

Portanto, é de suma importância o posicionamento do aluno perante sua formação. Quando ele se envolve com responsabilidade na sua formação, obtém bons resultados no momento da prática de sua atividade profissional.

Espero aprender mais sobre esse universo que é a área de educação ao longo do curso de Pedagogia, e também compreender por meio do projeto de pesquisa "Localização e catalogação de fontes para pesquisas das institucionais educativas escolares e não escolares de Londrina", do qual participo, como funciona o ensino das instituições escolares de Londrina, a metodologia usada, o que a escola tinha para oferecer ao aluno a respeito de conhecimento e aprendizagem, se elas receberam alguma influência de outros países entre outras questões educacionais.

Quando olho para trás e vejo o quanto demorei em decidir para qual curso prestaria o vestibular, qual profissão seguiria, e vendo as novidades que encontrei no início do curso, observo que fiz uma apropriada escolha, pois estou aprendendo, conhecendo, descobrindo sobre essa área, e vou poder em seguida colocar em prática o que estudei e, assim, poderei contribuir no futuro para a formação dos cidadãos de nossa sociedade.

Liliane

Falar do curso de Pedagogia não é fácil porque é um curso que abrange vários campos de formação. O pedagogo pode trabalhar com orientação, coordenação, ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, além de espaços não escolares, tais como empresas, hospitais, entre outros. É uma profissão que abre novas oportunidades e também responsabilidades.

Quando escolhi cursar Pedagogia não tinha tanta clareza da responsabilidade que o curso exige. Analisando agora a partir das disciplinas cursadas nesse meu primeiro ano, posso afirmar que o pedagogo tem muitas responsabilidades: ensinar a ler e escrever e principalmente preparar para a vida.

O curso me ensinou que ser pedagogo ultrapassa a relação professor e aluno, envolve família, sociedade e o conjunto de uma estrutura que caminha para o desenvolvimento e o aprendizado de uma pessoa.

Os professores da área de educação têm essa preocupação com seus discentes: levar uma teoria para que possam ser ajudados na prática. A teoria auxilia para que os profissionais não tenham medo, porque têm as bases do conhecimento.

Ser pedagogo é mais que um compromisso com o outro: é um compromisso consigo mesmo. Levar o conhecimento ao aluno, bem como prepará-lo para ser um cidadão que possa buscar seus direitos com clareza do que está buscando e defendendo é uma responsabilidade e papel do pedagogo.

Segundo a Resolução CEPE/CA n° 0109, que reformulou em 2009 o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UEL, em seu primeiro capítulo, artigo 02: "O curso de Pedagogia, tendo a pesquisa como princípio educativo, tem por meta a formação de um profissional que seja capaz de articular os objetivos educacionais, com base nos pressupostos sócio-históricos, políticos e culturais às diferentes abordagens metodológicas" (UEL, 2009).

Assim, a Pedagogia é um curso que leva o profissional a pensar na formação e no aprendizado do outro para seu aprendizado de trabalho.

Fazer parte da turma de 2011, participar das comemorações dos 50 anos do curso e poder escrever minha experiência, contribuindo com a minha história é algo gratificante. Agradeço à professora Dra. Maria Luiza Macedo Abbud por esse presente, pela oportunidade de escrever sobre um curso tão importante.

Este curso está fazendo história na Universidade Estadual de Londrina, em que são formados sempre novos pedagogos para fazer a diferença na

educação. Desde já me incluo nessa nova turma que vai se formar daqui a 4 anos e meio e fazer a diferença.

Fernanda

Antes de tudo quero dizer que minha escolha não foi tão fácil, primeiro por que não sabia por qual curso optar. Busquei ver qual curso tinha mais a ver comigo, de certa forma encontrei isto na área da educação, no curso de Pedagogia.

No começo foi difícil, pois há muito preconceito e as pessoas me diziam: "você vai mesmo prestar vestibular para Pedagogia?" Mas se tem um sonho, ou até mesmo um desejo, precisamos correr atrás de nossos objetivos, e olhar para as pessoas que estão sempre ao nosso lado nos apoiando. Foi isso que fiz, prestei o vestibular da UEL e, aguardando ansiosa pelo resultado, descobri que havia conseguido realizar meu sonho e fique muito contente.

No primeiro dia de aula não tinha compreendido ainda que estava estudando Pedagogia e era tudo novo. No início confesso que foi muito difícil, pois é uma nova maneira de pensar, de agir, de ver a nossa sociedade e o mundo. No entanto, quando nos identificamos com algo, mesmo que no começo seja difícil, devemos persistir até o final.

Posso dizer que meu olhar sobre a sociedade e o mundo agora é outro, e o curso de Pedagogia me ajudou nisso. Lembro-me do grande e famoso filósofo grego Platão e de seu *Mito da Caverna*, é como se eu tivesse na caverna com o meu "mundinho" não vendo o que estava ao meu redor, mas o curso de Pedagogia me ajudou a tirar de dentro da caverna e mostrou que o mundo é mais do que eu imaginava.

Mostrou que é o pedagogo quem vai conduzir as pessoas ao ensino e à aprendizagem, o que é uma responsabilidade muito grande. A partir das leituras de autores renomeados como Dermeval Saviani, Paulo Freire, João Luiz Gasparin, Jean Piaget, Vygotsky, Lorenzo Luzuriaga, José Carlos Libanêo, José de Souza Martins, Antonio Novóa, Carlos Rodrigues Brandão, Regina Célia Casaux Haydt entre outros, bem como de documentários e discussões teóricas, podemos pensar o mundo e nossas ações na sociedade em que vivemos. Algumas perguntas surgiram: de que forma podemos fazer com que o aluno se aproprie do conhecimento? Como pensar no indivíduo e como ensinar? Qual é a melhor metodologia a seguir? Consegui algumas dessas respostas ao entender a história da educação, ao buscar no passado respostas para tentar resolver a educação do nosso presente, pois não adianta partir

do conhecimento prático sem termos a teoria para pensarmos e agirmos em nossa prática. Percebi que a universidade junto à sociedade busca por meio de projetos de pesquisa e de extensão pensar os problemas da educação e tentar buscar caminhos para superá-los.

Espero aprender mais sobre esse universo amplo que é a área da educação ao longo do curso de Pedagogia. Procurar compreender como funcionava o ensino das instituições escolares de Londrina, a metodologia usada, o que a escola tinha para oferecer ao aluno, a respeito de conhecimento e aprendizagem, se elas sofreram alguma influência de outros países, ou de revoluções, são as discussões que realizamos no projeto de pesquisa "Localização e Catalogação de fontes para pesquisas das instituições educativas escolares e não escolares de Londrina", do qual participo.

Contudo, quando olho para trás e vejo o quanto demorei para decidir por qual curso queria optar, qual a profissão seguiria, e as novidades que enfrentei no início do curso de Pedagogia, observo que fiz uma apropriada escolha, pois estou aprendendo, conhecendo, descobrindo sobre essa área, e poderei no futuro colocar em prática o que estudei, para poder compartilhar todo o meu aprendizado com a nossa sociedade.

Considerações finais

Durante o decorrer do primeiro ano de curso já podemos deixar nossa contribuição para o desenvolvimento deste livro. Já em tão pouco tempo de curso percebemos a preocupação da universidade em formar docentes comprometidos com a sociedade.

A universidade nos mostra que a profissão professor é algo que implica responsabilidade, envolvimento humano, e por isso é uma profissão muito especial e que a cada dia nos envolve mais e mais. Assim, ao longo dessa graduação, esperamos, tornarmos profissionais que no âmbito da prática façam a diferença em nossa sociedade.

Podemos perceber que todas nós, em nossos relatos, explicitamos sobre a nossa chegada à universidade, e o fato de ser tudo muito novo para nós. Escrevemos também sobre a realização de podermos ter escolhido a licenciatura em Pedagogia.

Mesmo que as histórias sejam distintas, cada uma de nós contou sobre a sua trajetória da escolha do curso de Pedagogia, bem como suas expectativas de uma graduação que está apenas começando. Vimos o nosso início como um desafio em nossas vidas, mas a Pedagogia nos proporcionará muitos desafios

ainda. Assim, temos consciência de que iniciamos um estudo que durará para sempre, e que queremos amanhã poder ler este livro dos 50 anos de Pedagogia da UEL e ver como amadurecemos no decorrer de nossas vivências e aprendizado, além de poder dizer que poderíamos ter feito mais.

Referências

BRANDÃO, Carlos R.; CHAUÍ, Marilena. FREIRE, Paulo. ALVES, Rubem. *O Educador*: Vida e Morte, Rio de Janeiro: Graal, 1982.

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Resolução CEPE/CA nº 0109/2009*. Disponível em: http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/RES.CEPE-CA. pdf. Acesso em: 08 Nov. 2011.

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA MEDEIROS FARIAS
Graduada em História e Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação (UNICAMP). Professora das disciplinas de Educação de Jovens e Adultos, Educação e Família. Atualmente coordenadora de TCC – curso de Pedagogia UEL
adrianafarias@uel.br

ADRIANA REGINA DE JESUS SANTOS
Possui graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação: currículo (PUC-SP), professora do Departamento de Educação e Diretora do Colégio de Aplicação da UEL.
adrianatecnologia@yahoo.com.br

ANA LÚCIA FERREIRA DA SILVA
Graduada em Pedagogia com Mestrado em educação atualmente cursando doutorado em Educação (USP). Docente das disciplinas de Pesquisa Educacional, Políticas e Gestão da Educação e também vice-coordenadora de estágios – curso de Pedagogia UEL
a.ferreira@uel.br

ANDREIA MARIA CAVAMINAMI LUGLE
Graduada em Pedagogia com Mestrado em Educação, cursando Doutorado em Educação (UNESP - Marília). Professora da disciplina de Metodologia da Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Coordenadora de estágios – curso de Pedagogia UEL.
andreialugle@uel.br

ANILDE TOMBOLATO TAVARES DA SILVA
Possui graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação (UNESP – Marília), docente e pesquisadora da área de Formação de Professores de Educação Infantil, curso de Pedagogia UEL.
anildetombolato@gmail.com

CLAUDIA CHUEIRE DE OLIVEIRA
Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação (UNICAMP), professora das disciplinas de Didática do curso de Pedagogia e atual Chefe do Departamento de Educação da UEL.
cchueire@uel.br

CELIANE MARA DE LALA BURITY
Discente do 4º ano do curso de Pedagogia da UEL/2011.
celyburiti@hotmail.com

CELSO LUIZ JUNIOR
Graduado em História, Mestre em Educação, atualmente cursando Doutorado em Educação: Currículo (PUC-SP). Professor das disciplinas de História da Educação e vice-coordenador de TCC – curso de Pedagogia UEL
celsoluizjr@uel.br

EDNÉIA CONSOLIN POLI
Graduada em Matemática, Mestre e Doutora em Eeducação (UNICAMP), docente da disciplina Metodologia da Matemática do curso de Pedagogia da UEL.
poli@sercomtel.com.br

ELIANE CLEIDE DA SILVA CZERNISZ
Graduada em Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação (UNESP – Marília), docente das disciplinas de Políticas e Gestão da Educação, Organização do Trabalho Pedagógico e atualmente Coordenadora do Colegiado do curso de Pedagogia UEL
eczernisz@uel.br

ELSA MARIA MENDES PULLIN
Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP), professora do curso de Pedagogia da área de Psicologia da Educação e do Mestrado em educação da UEL.
elsapessoapullin@gmail.com

FÁBIO LUIZ DA SILVA
Possui graduação em História e Administração de Empresas, Mestrado em História e Doutorado em História (UNESP – Assis), professor do Colégio de Aplicação da UEL e da Unopar.
fabioluiz2@sercomtel.com.br

FERNANDA SILVA CAMARGO
Discente do 1º ano do curso de Pedagogia da UEL/2011.
fernandinha93_pdn@hotmail.com

GÉSSIKA RODRIGUES VILLATORE
Discente do 4º ano do curso de Pedagogia da UEL/2011.
gsk_villatore@hotmail.com

GILMARA LUPION MORENO
Possui graduação em Pedagogia, Mestrado em educação, atualmente cursa doutorado em educação (usp) e é professora da área de Educação Infantil da UEL.
gilmaralupion@uol.com.br

GRASIELLE GONÇALVES COUTINHO
Discente do 4º ano do curso de Pedagogia da UEL/2011.
grasi@sercomtel.com.br

ISABEL FRANCISCO DE OLIVEIRA BARION
Possui graduação em Pedagogia, Especialização em Educação de Jovens e Adultos, Especialização em Gestão Escolar, atualmente é docente da área de Política e Gestão da Educação do curso de Pedagogia da UEL.
isabelbarion@yahoo.com.br

JANILDA DO SOCORRO ALVES BARROS MENDES
Discente do 4º ano do curso de Pedagogia da UEL/2011.
janebmendes@gmail.com

JAQUELINE DELGADO PASCHOAL
Possui graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação (UEM). docente da área de educação infantil e coordenadora do curso de especialização, "Trabalho Pedagógico na Educação Infantil" da UEL.
jaquelinedelgado@uol.com.br

JAQUELINI MARQUEZIM PAIM
Discente do 1º ano do curso de Pedagogia da UEL/2011.
jaque_paim@hotmail.com

LEONI MARIA PADILHA HENNING
Graduada em Filosofia, Master of Science pela Iowa State Universit e Master of education pela Mississipi State Universit e Doutora em Educação (UNESP – Marília), docente das disciplinas de filosofia e educação e do mestrado em educação da uel.
leoni.henning@yahoo.com

LILIANE DE CÁSSIA CARVALHO
Discente do 1º ano do curso de Pedagogia da UEL/2011.
lilianecassia@hotmail.com

LUCINEA APARECIDA DE REZENDE
Possui graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação (UNIMEP), docente da área de Didática do curso de Pedagogia e do Mestrado em educação – UEL.
lucinea@uel.br

MAGDA MADALENA TUMA
Possui graduação em História e Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação (UNICAMP). Atualmente é docente do curso de Pedagogia e do Mestrado em educação da uel, atuando com as disciplinas de Metodologia de Ensino e Aprendizagem de História.
mtuma@sercomtel.com.br

MÁRCIA REJANIA SOUZA XAVIER
Graduada em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação (UFSC), professora do curso de Pedagogia das disciplinas de Educação de Jovens e Adultos – UEL.
mxavier@uel.br

MARIA CRISTINA MARQUEZINE
Possui licenciatura em Pedagogia e em Psicologia, Mestrado em Psicologia escolar e Doutorado em Educação (UNESP), é docente de Educação Especial do curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da UEL.
crisedes@uel.br

MARIA DAS GRAÇAS FERREIRA
Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação (UFSC), docente da área de Política e Gestão da Educação do curso de Pedagogia da UEL.
eduadu@uel.br

MARIA JOSÉ RUIZ
Graduada em Pedagogia, Mestrado em Educação, doutoranda em educação (UNESP-Marília), docente da área de Política e Gestão da Educação do curso de Pedagogia UEL.
fruiz@uel.br

MARIA LUIZA MACEDO ABBUD
Graduada em Pedagogia, com Mestrado (UNIMEP) e Doutorado em Educação (UNESP – Marília). Professora das disciplinas História da Educação e Pesquisa Educacional no curso de Pedagogia - UEL.
mabbud@uel.br

MARTA SILENE FERREIRA BARROS
Graduada em Pedagogia. Professora da área de Educação Infantil no Departamento de Educação - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina - UEL. Doutora em Educação.
mbarros_22@hotmail.com

MARTA REGINA FURLAN DE OLIVEIRA
Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação, Doutoranda em educação (UEM), docente da área de Educação Infantil e Vice Diretora do Colégio de Aplicação do Município de Londrina - UEL.
mfurlan@uel.br

MARTA REGINA GIMENEZ FAVARO
Graduada em Pedagogia, com Mestrado em Educação (UNICAMP). Professora das disciplinas História da Educação e Pesquisa Educacional no curso de Pedagogia. Diretora de Apoio à Ação Pedagógica da Pró-reitoria de Graduação (2011). Atualmente doutorando pela UERJ.
martafavaro@uel.br

NÍVEA MARQUES COSTA
Discente do 1º ano do curso de Pedagogia da UEL/2011.
niveaserpelone@hotmail.com

PAULA MARIZA ZEDU ALLIPRANDINI
Graduada em Psicologia, Mestre e Doutora em psicobiologia, Pós-doutora em Psicologia (Cornell Universit - EUA). Atualmente é docente das disciplinas de Psicologia da Educação e Vice-coordenadora do colegiado do curso de Pedagogia UEL.
paulaalliprandini@uel.br

SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO
Graduada em Letras e Pedagogia, Mestre em Educação e Doutora em Letras (UEL), professora da área de Didática do curso de Pedagogia da UEL.
sandrafranco@uel.br

SANDRA REGINA MANTOVANI LEITE
Graduada em Pedagogia. Professora da área de Educação Infantil da Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Educação.
sleite@uek.br

SILZA MARIA PASELLO VALENTE

Possui graduação em Pedagogia, Especialização em Metodologia do Ensino Superior, Mestrado em Educação e Doutorado em Ensino na Educação Brasileira (UNESP). Atuou, como docente, na graduação e na pós-graduação, e como coordenadora de cursos de especialização, no Departamento da Educação da Universidade Estadual de Londrina (1982-2007). No período 1988-2000 exerceu o cargo de Diretora de Apoio à Ação Pedagógica junto à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (UEL).

silzavalente@uol.com.br

SIMONE BURIOLI IVASHITA

Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação (UEM), professora das disciplinas de História da Educação do curso de Pedagogia da UEL.

silvashita@yahoo.com.br

Maria Luiza Macedo Abbud
Pedagoga - graduada em Pedagogia, com Mestrado (UNIMEP) e Doutorado em Educação (UNESP - Marília). Professora das disciplinas História da Educação e Pesquisa Educacional no curso de Pedagogia - UEL. (mabbud@uel.br)

Marta Regina Gimenez Favaro
Graduada em Pedagogia, com Mestrado em Educação (UNICAMP). Professora das disciplinas História da Educação e Pesquisa Educacional no curso de Pedagogia. Até 2011 foi Diretora de Apoio à Ação Pedagógica da Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD/UEL. Atualmente é doutoranda em Educação - UERJ. (martafavaro@uel.br)

Celso Luiz Junior
Graduado em História, Mestre em Educação, atualmente cursando Doutorado em Educação: Currículo (PUC-SP). Professor das disciplinas de História da Educação e Coordenador de TCC - Curso de Pedagogia UEL (celsoluizjr@uel.br)

Simone Burioli Ivashita
Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação (UEM), professora das disciplinas de História da Educação do curso de Pedagogia da UEL. (sivashita@uel.br)

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter
Graduada em História (UEM), Mestre em Educação (UEM), atualmente cursando Doutorado em Educação, na linha História e Historiografia da Educação (UEM). Professora da área de História da Educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). (vcmruckstadter@uel.br)

O objetivo deste livro é fazer
curso de Pedagogia criado em
Ciências e Letras, o qual passa
Estadual de Londrina (UEL)
ano de 2012 seus 50 anos.
Reunindo professores das d
apresenta o curso a partir d
contribuição para a formação
existência em Londrina.

50 ANOS
PEDAGOGIA UEL
1962 - 2012

UN
EST

um registro da história do primeiro
Londrina, na Faculdade de Filosofia,
imtegrar a recém-criada Universidade
os anos 1970, e que completa neste

ferentes áreas disciplinares, a obra
diferentes olhares, destacando sua
do Pedagogo nos seus 50 anos de

Universidade
Estadual de Londrina

9 788578 461294