PROJETO DE REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA.

1997

Universidade de Mogi das Cruzes **Centro de Ciências Humanas** **Curso de Pedagogia**	**Proposta de implantação ou reforma de currículo** 2. Considerações Relevantes

O Curso de Pedagogia, tal como vem sendo oferecido na maioria das instituições de ensino superior, atende à reforma universitária de 1969. Entretanto, logo após a sua implantação, tornou-se objeto de debates de vários grupos/comissões. As habilitações introduzidas não se mostraram boa medida por tornarem as especializações prematuras. A formação do pedagogo fragmentou-se e, mais do que isso, a formação para a docência, sua característica principal, diluiu-se.

Mas se as discussões já percorreram três décadas, os resultados foram incipientes. As principais questões permanecem e no momento em que a LDB 9394/96 marca novas posições para as políticas educacionais do ensino superior, cria-se espaço para as mudanças.

O Curso de Pedagogia do CCH aproveita a abertura da LDB e a política de melhoria de qualidade do ensino da UMC para reestruturar-se.

Os nossos estudos para essa reestruturação vêm contando com a assessoria do Prof. José Mário Azanha*. Das reuniões de discussão das quais participou com os professores José Ênio Casalecchi, Jorge Nagle e Cleide Nébias, o Prof. Azanha produziu um documento que norteou e acompanhará a implementação do novo curso.

O documento é **PROJETO DE REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA.**

"Há décadas discute-se em congressos, seminários, cursos e outros eventos semelhantes, qual a formação ideal ou necessária do professor do ensino básico (fundamental e médio) numa demonstração ostensiva de instalação generalizada com relação aos modelos formativos vigentes, principalmente nos cursos de licenciatura.

"No entanto, dessa ampla e continuada discussão, não têm infelizmente emergido propostas que ultrapassem o nível das recomendações abstratas sobre a necessidade de 'sólida formação dos educadores', da 'integração da teoria e da prática', da 'interdisciplinaridade' etc. É claro que sugestões dessa natureza são capazes de entreter colóquios e debates, mas a sua utilidade não vai além desses efeitos retóricos.

"Apenas para ilustração desse quadro, examinemos algumas passagens de documento final de um fórum que se reuniu recentemente para discutir o tema: Formação de Professores: que política queremos?

'As exigências atuais de qualificação pedagógica no enfrentamento da formação voltada para a cidadania, estão indicando a necessidade de se redimensionar e de definir políticas educacionais, e, no caso das séries iniciais, especial atenção deve ser dispensada em relação a uma formação sólida reclamada pelos avanços da contemporaneidade, no que se refere ao desenvolvimento da habilidades básicas para aprender e situar no mundo' (...).

'É inegável a necessidade de professores transformadores, criativos e que valorizem a educação como instrumentos de democratização no atual panorama sócio-cultural brasileiro'. (Fórum Estadual Paulista de Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental - 15/12/97).

"É claro que esse documento e outros textos semelhantes refletem uma legítima preocupação com o tema da formação docente, mas são de escassa valia para a efetiva reformulação dos atuais cursos de formação de professores, porque se detêm na caracterização da figura abstrata de um profissional que deve ter determinadas 'habilidades e competências'.

"Nessa linha, as atuais discussões sobre a formação docente não se afastam muito da concepção de Comênio (Didática Magna, 1657), segundo a qual o 'bom professor' seria aquele capaz de dominar a 'arte de ensinar tudo a todos'. Comênio, como um baconista convicto, tinha uma profunda confiança no poder do método, achava possível que a arte de ensinar fosse codificável num conjunto de prescrições cuja observância estrita faria de uma pessoa interessada um professor competente.

* Professor Titular da Faculdade de Educação da USP

"II. A 'natureza' da relação pedagógica

A maciça expansão das matrículas no ensino fundamental desde há trinta anos, e no ensino médio mais recentemente, inviabilizaram um estilo de ensino fundado na relação professor-aluno, no qual a imagem do 'bom professor' era basicamente a daquele profissional que dominava um saber disciplinar; enfim, um preceptor. O êxito desse ensino dependia – pensava-se – de uma combinação de conhecimento disciplinar e de preparo didático do professor. Nesse quadro, nasceram e permaneceram durante muitas décadas os cursos de licenciatura no ensino superior brasileiro e em outros países.

"No Brasil, a explosiva expansão do ensino básico exigiu também a expansão acelerada dos cursos de licenciatura. No entanto, por razões que em grande parte refletem as aflições norte-americanas com a corrida espacial no final da década de 50 houve uma forte preocupação com a qualidade do ensino de ciências, de matemática e, por contaminação, com a qualidade das demais disciplinas no ensino fundamental e médio. Por razões que ainda não estão suficientemente estudadas, essa pretendida qualidade foi interpretada como uma questão a ser resolvida metodologicamente, não apenas por meio de procedimentos de ensino mais eficazes, mas, como vimos, sobretudo cientificamente apoiados em teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem. O impacto dessas idéias influiu fortemente nos cursos de licenciatura, ampliando substantivamente o espaço curricular de disciplinas vinculadas às temáticas específicas de feição metodológica e psicológica. Obviamente, tudo isso reforçou uma concepção de ensino preceptorial fundada numa relação pessoal entre professor e aluno.

"O fulcro do problema dessa formação está no caráter abstrato da concepção da relação pedagógica como se ela fosse uma relação entre dois, aquele que ensina e aquele que aprende. Mas na escola contemporânea, seja ela pública ou privada, o professor individual que ensina e o aluno individual que aprende são ficções; seres tão imaginários quanto aqueles a que se referem expressões como "homo oeconomicus", "aluno médio" ou "sujeito epistêmico" e outras semelhantes. Não se trata de discutir a necessidade teórica ou prática de conceitos gerais abstratos, mas da utilidade que eles possam ter para fundamentar e orientar práticas docentes que devem ocorrer em situações escolares concretas muito diferentes.

"Ao considerar a relação pedagógica como uma relação que pode ser orientada a partir de teorias que pretendem descrever e explicar a natureza do conhecimento que o professor ensina e a natureza da aprendizagem que o aluno desenvolve, essa relação ganha a fisionomia de um jogo abstrato entre parceiros abstratos: o preceptor e o discípulo. Contudo, no atual quadro histórico – de ascensão das massas a uma educação cada vez mais ampliada – não há mais lugar para essa visão elitista da relação pedagógica.

"Aliás, desde sua origem a relação pedagógica preceptorial foi uma relação distintiva das elites, embora ao longo dos séculos tanto o preceptor como o seu discípulo tenham sido entidades sociais diferentes, num momento eram o monge e o noviço, num outro o cavaleiro e o pajem, num outro o homem de letras e o filho da casa real ou nobre, etc.

"Hoje, a própria relação preceptorial desapareceu como instituição educativa, mas não sem deixar vestígios numa concepção idealizada da relação pedagógica como sendo sempre uma relação entre duas pessoas, embora ao longo da história essa relação fosse regulada por diferentes ideais educativos.

"A escola pública expandida é uma instituição social historicamente recente e a escola pública como fator indispensável de socialização e democratização é instituição recentíssima.

A relação pedagógica preceptorial nunca foi uma relação escolar, isto é, o seu contorno social natural não era a escola, mas a casa, o convento, o castelo, etc. Há algumas décadas atrás, no Brasil principalmente, para a nascente e escassa escola pública pôde-se transplantar um estilo de relacionamento pedagógico que era, no seu aspecto geral, uma espécie de 'preceptoriado coletivo'. Hoje, porém, a grande expansão do ensino fundamental deu origem a um tipo de escola pública que é uma novidade institucional e na qual as relações

Pedagógicas possíveis não podem ser modeladas a partir apenas de 'habilidades e competências' de alguém que ensina e de qualidades psicológicas de alguém que aprende.

"A escola pública contemporânea é uma novidade social e cultural. Nesse novo espaço institucional, o desempenho do professor não mais pode ser pensado como uma questão de formação técnica de alguém que ensina, como também o desempenho do aluno não mais pode ser considerado como uma questão de motivação e de esforços individuais. A escola de hoje é uma ruptura com a escola do passado e, por isso, é preciso buscar novos pontos de referência para uma reordenação das relações pedagógicas. Analogamente, a família contemporânea é uma novidade social e cultural em comparação com a família de algumas décadas atrás. As relações entre pais e filho, nessa nova situação, não podem tomar como modelo as relações vigentes no passado, mesmo que este não esteja muito distante.

"Tanto com relação à escola como com relação à família houve mudanças e rupturas institucionais. Descrever esse quadro como sendo de crise é uma apreciação valorativa que pode ser um descaminho teórico de análise e, por isso mesmo, conducente a sérios equívocos na fixação de diretrizes de atuação na esfera pública ou privada.

"No caso da escola, em face dos desafios desse novo quadro institucional, não há respostas teóricas ou práticas que possam orientar com segurança qualquer esforço de reformulação de currículos, programas e métodos. A única certeza é que não há certezas. Não se trata de um lance retórico, mas da convicção intelectual de que na situação atual, de rupturas e mudanças insuficientemente conhecidas, qualquer proposta de formação do professor precisa ter um sentido permanente de investigação e de busca.

"III. O novo quadro legal da formação docente

Quando a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei n.º 4.024/61) foi finalmente sancionada, Anísio Teixeira publicou um breve artigo no Diário de Pernambuco (reproduzido na RBEP, vol. XXXVII, n.º 86), cujo título é 'Meia vitória, mas vitória'. Nele o grande educador saudava a nova Lei que embora não 'à altura das circunstâncias' era 'resultado de uma luta em que as pequenas mudanças registradas constituem vitórias e não dádivas ou modificações arbitrárias do legislador'.

"Trinta e cinco anos depois da sanção dessa lei foi finalmente sancionada uma nova Lei (n.º 9394), que revogou não apenas a Lei n.º 4.024 mas também algumas outras que versavam sobre a temática das diretrizes e bases da educação nacional. Não se pretende aqui um estudo comparativo entre a nova lei e as anteriores, mas apenas assinalar que pelo menos num ponto o que se conseguiu não foi uma 'meia vitória', porém um grande avanço, uma vitória completa.

"Pela primeira vez na legislação brasileira focalizaram-se as questões da autonomia da escola e de sua proposta pedagógica. O Art. 12, inciso I, estabelece como incumbência principal da escola a elaboração e a execução da sua proposta pedagógica e o Art. 13, inciso I, e o Art. 14, incisos I e II, estabelecem que essa proposta é uma tarefa coletiva da qual devem participar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local.

"A relevância dessa abertura legal é maior para a escola pública que, a não ser em raríssimas exceções, integra uma rede cuja administração centralizada tem uma vocação intervencionista que continuamente trata como homogêneas situações escolares que são substantivamente heterogêneas, que pretende eliminar diferenças por ordenações burocráticas que arrogantemente confundem poder administrativo com discernimento pedagógico. Tendo em vista quadro semelhante, Anísio Teixeira, já em 1962, alertava:

> 'É por isto mesmo que tais pequenas vitórias precisam ser consolidadas na sua execução. Não se julgue que isto seja automático. Se não houver visão e vigilância no cumprimento da lei, a máquina administrativa poderá vir a burlá-la completamente'.

"A necessidade da advertência torna-se maior quando já não se trata de 'pequenas vitórias', mas da grande mudança que a nova lei introduziu ao preconizar que cada escola tenha autonomia para elaboração de sua própria proposta pedagógica. Se não houver 'visão e vigilância', a inovação ensejada pela lei poderá apenas ter como resultado mais uma imposição de papelada. Haja vista a escassa conseqüência que teve a introdução na rede pública paulista, no início de 1970, da idéia de planejamento das atividades escolares como preliminar ao ano letivo.

"Aliás, na escola pública brasileira sempre houve pouca compreensão do caráter coletivo do trabalho escolar, provavelmente como reflexo da concepção que focaliza esse trabalho como se fosse principalmente

uma relação entre professor e aluno. A idéia de que uma boa escola é mais do que a simples reunião de bons professores é de difícil penetração nas práticas escolares. Na verdade, tal como sempre ocorreu nos cursos normal e de licenciatura, nem se suspeita de que essas práticas possam ser algo mais do que ensino do aluno.

"O próprio período de planejamento escolar – cuja introdução pioneira no ensino público paulista tinha por motivação a criação de uma oportunidade de trabalho conjunto da escola – na sua implantação transformou-se numa rotina burocratizada que, nos casos de execução com seriedade e êxito, não passou de formulação e apresentação de planos individuais de professores empenhados numa renovação metodológica.

"Esse tipo de resultado, não obstante o seu próprio mérito, não contempla e não aproveita as possibilidades que a nova LDB delineou na atribuição, como tarefa principal da escola, da elaboração e execução da proposta pedagógica. Essa tarefa consiste principalmente na definição dos problemas prioritários da escola. É principalmente neste momento que é indispensável o que Anísio Teixeira chamou de 'visão e Vigilância' para resistir às arremetidas burocratizantes e, também, aos pruridos cientifistas dos 'diagnósticos' e levantamentos' intermináveis e inconclusivos. Os problemas da escola são simplesmente aqueles que assim são percebidos pelas comunidades escolar e local. Haverá, obviamente, enganos, distorções, exageros etc. Mas é aí que se instala a grande oportunidade para início da função educativa de cada escola para construir a sua identidade institucional, identificando e tentando resolver os seus problemas.

"Como dizia Mestre Anísio: 'afinal, é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país à mudança'.

"Para se opor às resistências à mudança, o professor deve ser formado não como um portador de verdades a serem aplicadas a uma situação escolar abstrata, mas incentivado a procurá-las na variedade social e cultural de escolas concretas".

Centro de Ciências Humanas Curso de Pedagogia	4. Projeto Pedagógico do Curso

Deve incluir: Objetivos do curso, Perfil do profissional, Requisitos e habilidades necessárias ao exercício da profissão, atribuições profissionais, descrição das características pedagógicas do curso.

"Normas para a Composição Curricular do Curso

1. *A formação para a docência será a matriz de preparação em todas as especializações possíveis em educação.*

Justificativa:

"Na legislação anterior, a instituição de habilitações para direção de escolas, supervisão, orientação educacional e outras acabou por ser um fator de fragmentação dos estudos pedagógicos, sobrecarga didática ou alongamento do curso. Não se discute se algumas das habilitações representaram uma ampliação das possibilidades profissionais do pedagogo, até mesmo no mundo empresarial, mas o fato é que essa multiplicação de caminhos profissionalizantes ensejou especializações prematuras tendo em vista o conjunto das atividades escolares. Em alguns casos, essas especializações pressupõem uma discutível autonomia teórica ou prática de sub-conjuntos de atividades que acabam dificultando uma visão unitária da própria instituição escolar e de suas funções.

"A nova lei fez uma correção nesse quadro, potencialmente conflitivo, estabelecendo que ' a experiência docente é pré-requisito para o exercício de quaisquer outras funções de magistério nos termos das normas de cada sistema de ensino' (Art. 67, parágrafo único).

"No âmbito federal, essa experiência foi fixada como um mínimo de dois anos e, no estadual, como um mínimo de oito. Além disso, o Art. 64 permite que 'a formação de profissionais de educação' seja feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério de cada instituição de ensino.

"Não há, então, razão legal nem utilidade profissional para que o curso de formação do pedagogo incorpore especializações prematuras; ao contrário, a lei reconhece a centralidade da experiência docente, mas situando-a no âmbito da proposta pedagógica da escola.

2. *"A parte obrigatória do currículo deve ser constituída por áreas de conhecimento e não por disciplinas: estas serão especificadas oportunamente e reexaminadas periodicamente.*

Justificativa

"A universalidade da escola no mundo contemporâneo tem obscurecido o fato de que o surgimento dessa instituição social ocorreu tardiamente na história das sociedades humanas, embora as relações educativas, ainda que dispersivamente, sejam um componente constitutivo da própria vida social, em qualquer época.

"A necessidade da compreensão desse fato institucional, que é o aparecimento e desenvolvimento de escolas em condições sociais e culturais diversas, em diferentes momentos históricos, inclusive no Brasil, é ponto relevante para seleção de algumas áreas básicas de conhecimento para integrarem o currículo.

"Evidentemente, esse conjunto de áreas de conhecimento não é uma matriz da qual serão derivadas, num sentido lógico, as disciplinas componentes do currículo. Trata-se apenas de um ponto de referência, de uma orientação que busca resguardar as preocupações formativas presentes no projeto do curso.

"As áreas de conhecimento, diferentemente da norma do currículo mínimo, serão uma garantia estrutural de uma flexibilização curricular permanente. Nessas condições, a indicação das áreas devem privilegiar os estudos das relações educativas nas suas variadas condições-e sob diferentes perspectivas. Para isso, é conveniente que a indicação de cada área seja acompanhada de uma orientação imaginativa e esclarecedora para a proposição de disciplinas. Por exemplo, no caso de uma área que abranja História da Educação Geral e Brasileira conviria que a orientação explicitasse a possibilidade de disciplinas que - além das delimitações convencionais - examinassem a questão das relações educativas tal como são descritas em autobiografias, textos literários, diários, manuais de civilidade, etc.

3. *"A seleção das disciplinas atenderá a dois princípios: 'pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas' e realce dos estudos da instituição e da vida escolares, nos seu múltiplos aspectos.*

Justificativa

"O Quadro das áreas básicas de conhecimento é o ponto de partida para a indicação das disciplinas

obrigatórias do curso e também de parte do elenco das optativas.

"O primeiro princípio para a indicação das disciplinas foi introduzido pela Constituição Federal, Art. 206, inciso III, e reafirmado pela LDB, Art. 3º, inciso III. Contudo, não é raro que a Administração do Ensino, em todos os níveis, viole esse princípio e tente impor idéias, orientações e metodologias que, num certo momento, parecem à burocracia iluminada o último avanço do saber pedagógico.

"Cabe a escola resistir a essas arremetidas que, no fundo, são obscurantistas porque desprezam o pluralismo de idéias, sem o qual a ciência estagna e a democracia não sobrevive. Não se trata, evidentemente, de defender o relativismo que, do ponto de vista lógico, é auto-contraditório e que nos seus efeitos radicais transformaria a ciência numa polêmica opiniática e a vida social e política numa anarquia. A formação do professor precisa ser pluralista, para que ele possa resistir criticamente tanto aos encantamentos dos modismos desestruturantes de práticas eficazes, embora tradicionais, como também as astúcias retóricas do relativismo. É claro, porém, que a simples escolha de determinados campos disciplinares não garantirá uma formação crítica, mas poderá favorecê-la se o aluno tiver sistematicamente a oportunidade de examinar e discutir idéias e concepções que são rivais.

"O segundo princípio baseia-se na idéia de que o saber teórico que se detém em generalidades, como é usual nas ciências humanas, é insuficiente para a orientação de práticas escolares. Como disse Bachelard 'a explicação pelo geral desliza para a explicação pelo grande e torna-se um princípio cosmogônico', que pode permitir classificar as coisas mas não conhecê-las. Escola, professor e aluno não são entidades sociais e psicológicas estáticas e definitivas, por isso é preciso investigá-las na gama de suas formas histórico-culturais. A percepção da mutalidade das relações pedagógicas é básica para a crítica de modelos abstratos ideais de ordenação da vida escolar e para a investigação de escolas concretas.

"Já nos tempos da medicina hipocrática, distinguia-se entre a natureza da doença e os modos particulares pelos quais os indivíduos ficavam doentes. Sabia-se que o conhecimento da doença não era senão uma orientação para o conhecimento das suas manifestações particulares e que o diagnóstico e o prognóstico exigiam tanto o conceito da doença como o exame das condições específicas de cada doente. Quando a medicina, por influência da filosofia, abandonou o mundo empírico e se encastelou num saber especulativo-classificatório, iniciou-se a decadência do saber médico da antigüidade. O seu renascimento somente ocorreu quando as generalizações abusivas foram substituídas pela investigação empírica."

"ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

"Áreas de Conhecimento

A idéia é a de que todo o conjunto de estudos e atividades que compõem o curso seja distribuído num plano curricular definido por duas coordenadas que serão as áreas: Educação Básica Brasileira e Práticas de Ensino na Educação Básica, conforme caracterizadas nas respectivas ementas. As expressões metafóricas geométricas têm por objetivo tornar claro que as áreas de estudos e atividades não são divisões estanques. Poderá haver estudos e atividades que se determinem a partir de ambas as coordenadas; aliás, isso é o desejável sempre. Por exemplo, o estudo da organização da escola num certo momento histórico poderá entrelaçar-se com a atividade de leitura de obras literárias que focalizem a vida social ou escolar da época ou, se for o caso, com coletas de depoimentos de pessoas que viveram no período. Sempre será possível o entrelaçamento de estudos ou atividades que dê substância pedagógica àquilo que se chama, vacuamente, de interdisciplinaridade.

"Área I: Educação Básica Brasileira

Ementa: O presente projeto pretende que a formação docente – base da preparação para todas as funções de magistério – deve desenvolver-se a partir da pressuposição de que a entidade privilegiada de todo o curso é a escola. Até hoje, sempre se privilegiou a figura do professor ou do educando, ou de ambos; em conseqüência, as disciplinas componentes dos cursos de formação docente, invariavelmente, visaram desenvolver um ideal de relação pedagógica que supostamente decorreria do conhecimento das qualidades do professor e das características do aluno.

"O ponto de partida deste projeto é o abandono dessa concepção segundo a qual haveria uma relação pedagógica ideal entre um 'professor em geral' e um 'aluno em geral'. Essas expressões sugerem uma continuidade histórica que é meramente fictícia. Concretamente, em todas sociedades em cada momento histórico sempre houve relações educativas. Desse fato, não se pode inferir que ao longo da histórica houve uma relação contínua entre 'aquele que ensina' e 'aquele que aprende'.

"Hoje, as relações educativas – como uma função pública – ocorrem no âmbito de uma instituição social que é a escola; por isso, a compreensão dessa instituição social que é a escola; por isso, a compreensão dessa instituição, em todos as suas dimensões é a matriz para que se organizem os estudos filosóficos, históricos, sociais, psicológicos e outros ao longo do curso de Pedagogia. Cada disciplina, na sua programação, deverá contribuir para uma visão abrangente da educação na sua fisionomia escolar. Nessas condições, a programação de cada estudo ou atividade terá sempre como referência a escola e não a matriz disciplinar de que se origina.

"No entanto, para fins de organização didática e administrativa, a área Educação Básica Brasileira será desdobrada em duas sub-áreas, a obrigatória e a optativa. Essas sub-áreas agruparão os estudos gerais ou

específicos, em função de sua extensão. Os títulos sempre serão das disciplinas tradicionais, acompanhadas de sub-títulos que especifiquem as temáticas visadas.

"Área II: Práticas de Ensino na Educação Básica

Ementa: Sob o título genérico desta área pretende-se abranger todos estudos e atividades que, sob uma forma teórica ou prática, estejam vinculados no exercício do magistério na sua amplitude legal. A idéia central desta área tem seu fundamento nos artigos 12, 13, 14, 65 e 82 da LDB que tratam de questões relativas à autonomia da escola na elaboração da sua proposta pedagógica e à ampliação da prática de ensino. Com relação a essas questões, a nova lei foi grandemente inovadora, não apenas por ressaltar de maneira inédita o quadro das responsabilidades escolares como também por realçar o caráter coletivo dessas responsabilidades.

"A prática de ensino que, na legislação anterior, era atividade secundária e reduzida a estágios individuais da discutível utilidade, ganha no novo quadro legal uma outra dimensão. Trata-se agora de ponto de referência para articulação de todo o conjunto de atividades que incluem a aprendizagem de teorias de ensino e de metodologias educacionais e também a participação em regência de classe e em estágios vinculados à elaboração, execução e avaliação de propostas pedagógicas.

"Com essa interpretação abrangente, a 'prática de ensino' perde o caráter de iniciação individual do futuro licenciado, sob supervisão de um professor supostamente mais maduro e experiente, para transformar-se numa iniciação na vivência institucional da escola, em todos os seus aspectos. Não mais a prática de ensino num sentido individualista e confinado à sala de aula, mas a participação no conjunto de todas as práticas coletivas que compõem a vida escolar.

"Os estudos e atividades, obrigatórios e optativos, que integram a Área II, do mesmo modo que na Área I, terão títulos conforme as denominações tradicionais, acompanhados de sub-títulos que especifiquem os objetivos visados."

À Diretoria de Centro

Encaminho proposta de
(X) reforma curricular
( ) organização curricular

do Curso de : Pedagogia

Mogi das Cruzes 13/ 10 / 98

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO

1998

Of./CG./045/98/FE/300698

Senhora Professora:

Tenho o prazer de encaminhar a Vossa Excelência as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, trabalho elaborado em conjunto com as Universidades Públicas Estaduais (USP, UNICAMP e UNESP- Campi de Marília, Araraquara, Presidente Prudente e Rio Claro) que dispõem de Cursos de Pedagogia, durante os meses de junho e julho de 1998, na FEUSP.

O documento, em anexo, expressa as principais questões discutidas até o presente momento, no âmbito das citadas universidades, sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Cabe ressaltar que o grupo deverá especificar ainda, diretrizes relacionadas às áreas de atuação do pedagogo e organização curricular, as quais deverão ser encaminhadas posteriormente.

Aproveito a oportunidade para renovar a Vossa Excelência protestos de estima e consideração.

TIZUKO MORCHIDA KISHIMOTO
Presidente da Comissão de Graduação
da FEUSP

Exma. Sra.
Profa. Dra. Ada Pellegrini Grinover
DD. Pró-Reitora de Graduação
Universidade de São Paulo

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Faculdade de Educação da USP
UNICAMP
UNESP: Araraquara, Marília,
Presidente Prudente e Rio Claro

Perfil do Pedagogo

O Curso de Pedagogia deve formar o educador/docente entendido como profissional, com sólida formação, capaz de articular a teoria e a prática, dispondo das habilidades do investigador para equacionar a prática pedagógica. A docência deve ser vista como a base da formação do pedagogo. A educação desse profissional deve garantir o desenvolvimento de múltiplas competências e saberes referendados pela sociedade, necessários à compreensão e atuação do pedagogo no contexto da educação formal e não formal.

Competências, saberes e habilidades do Pedagogo

Entre os múltiplos saberes, habilidades e competências que caracterizam o pedagogo destacam-se competências unificadas de pesquisador, educador e professor.

As competências relacionadas à pesquisa, historicamente concebidas como pertinentes à pós-graduação aplicam-se, também, aos cursos de graduação como os de Pedagogia, situados no interior das Universidades, que dispõem de infra-estrutura para a pesquisa. Um Curso de Pedagogia, com essa ênfase prepara o profissional para análise, crítica e investigação dos problemas da prática pedagógica, possibilitando a intervenção e qualificando a sua formação. Essa orientação justifica o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) como uma diretriz que atende à especificidade do trabalho desenvolvido e à perspectiva de formação do professor pesquisador/investigador no interior da graduação.

Entre as competências relacionadas ao profissional como educador e professor pode-se enumerar a atuação na educação infantil, primeiro ciclo da escola fundamental, magistério de disciplinas pedagógicas do ensino médio, educação de jovens, adultos e idosos, educação dos portadores de necessidades especiais, propiciando a inclusão de todos os segmentos sociais no processo de escolarização. Destaca-se, também, o preparo para o diagnóstico e a investigação das questões educativas, a gestão da escola básica e do sistema de ensino, o exercício das múltiplas funções de orientar alunos, administrar e supervisionar a unidade e o sistema escolar. Além disso, devem ser contempladas competências relacionadas à utilização fundamentada de novas tecnologias de comunicação e informação na educação, à compreensão das modificações no mercado do trabalho e relações que se estabelecem entre os setores/segmentos no interior do processo produtivo, à formação do educador face às expectativas das áreas sociais e aos serviços integrados de educação, lazer e saúde.

Cabe ressaltar, ainda, como uma competência essencial ao Pedagogo, o domínio de saberes e habilidades – de natureza ética – necessários à compreensão e análise das articulações entre Proposta Pedagógica e visão de homem e sociedade.

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Organização Curricular

Propomos que o Curso de Pedagogia se estruture respeitando os interesses e especificidades da unidade formadora, com duração e número de créditos a ser fixado no âmbito de cada instituição de ensino superior, procurando assegurar a relação teoria e prática no desenvolvimento das disciplinas e na organização do curso.

A compreensão é a de que o núcleo essencial de estrutura curricular seja a organização do trabalho pedagógico.

A organização curricular deve permitir que todos os alunos cursem uma parte do currículo em comum e a outra seja flexível, contemplando os diferentes interesses e possibilidades que a amplitude do perfil do pedagogo propicia. A parte comum requer decisões da unidade formadora quanto ao perfil profissional a ser oferecido. Por exemplo, ao privilegiar o magistério de educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental, o núcleo comum deve propiciar conteúdos curriculares que garantam a formação do professor polivalente atendendo as especificidades da faixa etária. Em contextos em que há necessidade de formar o professor de nível médio, a opção pelo magistério de disciplinas deve atender as necessidades locais. Em outros contextos caracterizados por problemas sociais pode-se privilegiar o educador social. O aprofundamento dos eixos de formação pode ser previsto por uma estrutura que privilegie a flexibilidade curricular.

A flexibilidade pode ser contemplada através da oferta de disciplinas optativas que o aluno escolhe de forma a buscar um aprofundamento na(s) sua(s) área(s) de interesse, podendo abarcar disciplinas oferecidas pelo Curso de Pedagogia ou outros da universidade, em um contexto de articulação entre as diversas unidades universitárias. Da mesma forma, pode se aproveitar estudos de disciplinas dos Cursos de Licenciatura, de Pós-Graduação lato sensu que possibilitem formas de seqüênciação e que tenham relação com a Pedagogia. No contexto dos cursos de formação dos profissionais da educação - a Pedagogia e as Licenciaturas – propomos que as disciplinas do Curso de Pedagogia façam parte das disciplinas/áreas de todos os profissionais da educação.

Entendemos que uma proposta que permita ao mesmo tempo uma capacitação profissional mais ampla, não fragmentando o curso em múltiplas habilitações que demandam um prolongamento, geralmente, excessivo do período de formação e a flexibilidade para o aluno compor seu currículo segundo seus interesses, poderá reduzir os índices de evasão do Curso de Pedagogia. Uma decorrência desse entendimento é a extinção das habilitações de administração escolar, supervisão do ensino e orientação educacional no currículo de Pedagogia. Entendemos que tais atividades podem e devem ser desenvolvidas por todos os professores que partilham o projeto pedagógico da unidade formadora. Dessa forma, os conteúdos curriculares fundamentais dessas habilitações devem ser incorporados à formação comum dos professores, permitindo-se, assim, uma única formação para o exercício dessas funções.

É recomendável, entretanto, a manutenção das referidas habilitações nos Cursos de Especialização para atender outros graduados que não cursaram a Pedagogia e que se interessam pelas atividades de gestão da escola.

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Conteúdos Curriculares.

Os conteúdos curriculares devem incluir disciplinas que apresentem os fundamentos filosóficos, sócio-antropológicos, psicológicos, históricos, didático-metodológicos-comunicacionais, econômicos, políticos educativos e administrativos necessários para a compreensão da educação escolar, de suas instituições e agentes sociais. Essa formação somada à parte profissional constitui o núcleo essencial da estrutura curricular que deve refletir o reconhecimento social do conhecimento que o pedagogo deve construir.

A formação profissional deve prever a oferta de disciplinas compatível com o perfil desejado. A opção pela formação do profissional de educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental requer um quadro de conteúdos curriculares (metodologias do ensino de: matemática, português, ciências, história e geografia, arte e movimento corporal), pertinentes às diretrizes curriculares da educação básica. Outras disciplinas devem prever a articulação dos conteúdos desenvolvidos no universo escolar e nas diferentes formas de coordenação do trabalho pedagógico, nos diversos níveis escolares, em uma perspectiva interdisciplinar. Um conjunto de disciplinas optativas permite dar amplitude aos conteúdos pedagógicos de modo a atender os interesses dos alunos e possibilitar o aprofundamento dos temas. Alterações provenientes do contexto social, econômico e cultural impõem novos conteúdos que podem ser introduzidos no conjunto das disciplinas optativas, sem prejudicar o núcleo essencial da proposta curricular.

Atividade Prática – Estágios e Projetos

Uma das possibilidades de articulação dos diferentes disciplinas, se dá através das atividades práticas, que pode se materializar em modalidades, como estágios, trabalho de conclusão de curso, regência de aula, iniciação científica, projetos coletivos de extensão ou vinculados a grupos de pesquisa e/ou atividades independentes, permitindo a ênfase nas ações de investigação e intervenção que prepare o pedagogo para exercer sua atividade prática e profissional na escola ou em outros contextos.

O Curso de Pedagogia, na modalidade de formação inicial deve contemplar a perspectiva da prática reflexiva, permitindo a análise e o diagnóstico da prática à luz dos pressupostos teóricos discutidos no curso, iluminando o cotidiano escolar e orientando o saber fazer do professor. A atividade prática como projeto coletivo dos professores do curso de formação, em parceria com as unidades escolares, deve mobilizar ações conjuntas de modo a inserir o professor em formação, nas diversas esferas do ensino desenvolvendo competências e saberes necessários ao desempenho de suas funções. Nessa perspectiva, a prática tematizada e reflexiva deve estruturar o caráter interdisciplinar do projeto pedagógico do curso.

A atividade prática não deve ser entendida apenas como estágio que demanda uma supervisão individual do aluno, mas sim como um conjunto de atividades que integre desde os primeiros anos, os diferentes componentes curriculares do Curso de Pedagogia com os desafios e necessidades da área de formação profissional. Nessa medida, não se concebe tal atividade como de responsabilidade de apenas um professor, mas como parte de um projeto coletivo, e que no âmbito do Curso de Pedagogia se articule, não com um ou outro componente curricular ou professor, mas com o próprio projeto pedagógico da escola, definido e coordenado por uma comissão de acompanhamento do Curso de Pedagogia.

Avaliação do Currículo

Concebida como parte integrante do desenvolvimento curricular, a avaliação deve se constituir como um processo contínuo, de responsabilidade coletiva, de professores e alunos. Seus objetivos se voltam ao acompanhamento da implementação das práticas curriculares, às possíveis alterações e atualizações de programas ou modificações da estrutura curricular. Face às múltiplas tarefas da avaliação, há a necessidade da constituição de uma Comissão responsável pelo acompanhamento da implementação e/ou alteração curricular de modo a equacioná-lo ao projeto pedagógico da instituição formadora.

Duração do Curso

Entendemos que o Curso de Pedagogia deva compreender um total de 2880 horas, incorporando 300 horas de atividades práticas, como uma duração ideal de oito semestres ou quatro anos.

Av. da Universidade, 308 - São Paulo-SP
CEP 05508-900 - FAX (011) 818-3149