

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

DANIELLA DO NASCIMENTO JESUS

**AVALIAÇÃO CURRICULAR:
A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEPG**

**PONTA GROSSA
2017**

DANIELLA DO NASCIMENTO JESUS

**AVALIAÇÃO CURRICULAR:
A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEPG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mary Ângela Teixeira Brandalise

**PONTA GROSSA
2017**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

J58 Jesus, Daniella do Nascimento
Avaliação curricular:a Filosofia da
Educação na Licenciatura em Pedagogia da
UEPG/ Daniella do Nascimento Jesus. Ponta
Grossa, 2017.
180f.

Dissertação (Mestrado em Educação -
Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profª Drª Mary Ângela
Teixeira Brandalise.

1.Avaliação. 2.Avaliação curricular.
3.Filosofia da Educação. 4.Licenciatura em
Pedagogia. I.Brandalise, Mary Ângela
Teixeira. II. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III.
T.

CDD: 370.1

TERMO DE APROVAÇÃO

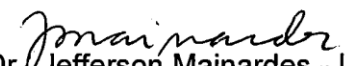
DANIELLA DO NASCIMENTO JESUS

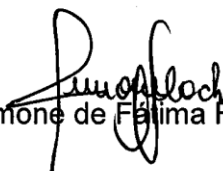
AVALIAÇÃO CURRICULAR: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEPG

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)  Profª Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise - UEPG


Prof. Dr. Celso de Moraes Pinheiro - UFPR


Prof. Dr. Jefferson Mainardes - UEPG


Profª Dra. Simone de Fátima Flach - UEPG - suplente

Ponta Grossa, 11 de agosto de 2017.

À minha mãe, Roseli, inspiração para viver.
Ao meu pai, Léo Fredi, com muito carinho.
Para vocês, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e da sabedoria, oportunidade inigualável de experienciar a doçura de Teu amor; porque antes do ensinar, Ele dá-me o dom de aprender a ensinar com amor.

Aos meus pais, Léo Fredi e Roseli que, com amor, ensinaram-me a acreditar na educação, porque nos momentos de dificuldades (e não foram poucos) jamais pensaram em desistir e me deixar a sós na caminhada; por seu amor, incentivo e apoio; por compreenderem minha ausência; pela confiança à mim concedida em cada uma de suas recusas para que este projeto fosse possível.

Com carinho especial à minha orientadora Prof^a Dr^a Mary Ângela Teixeira Brandalise, por sua atenção em indicar caminhos; pela confiança em mim depositada; por acreditar neste projeto e torná-lo possível. Sua dedicação para com a Educação oportunizou-me novos conhecimentos e fortaleceu-me o anseio em estudar sempre.

Aos professores doutores participantes das Bancas de Qualificação e Defesa desta dissertação, pelas contribuições no exame de qualificação, as quais auxiliaram na realização deste trabalho: Celso de Moraes Pinheiro, Jefferson Mainardes e Simone de Fátima Flach. Suas contribuições foram imprescindíveis para a realização da pesquisa.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG e aos professores do Mestrado em Educação, por contribuírem para minha formação; aos funcionários do PPGE/UEPG, pela atenção e assistência.

À Laura, luz que permitiu que minha caminhada fosse mais feliz, porque sua alegria me contagia mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao meu irmão Danillo, por sua amizade e presença. Sou grata por tê-lo ao meu lado e, se pudesse, jamais mudaria esta escolha.

À Prof^a Iolanda de Jesus, a primeira intercessora entre mim e a docência porque, talvez sem perceber, mostrou-me que a Educação é um campo fértil e, então, é preciso sempre oferecer o meu melhor.

Às amigas queridas Maiza Taques Margraf Althaus, Michelli Avila e Patrícia dos Santos Pinto, porque são presença em minha vida, seja para multiplicar as alegrias ou para compartilhar as dificuldades.

À Prof^a Dr^a Gisele Masson, seu incentivo foi fundamental para a realização desse curso.

Ao Prof. Ms. Donizeti Pessi, por auxiliar no direcionamento de minhas leituras desde a graduação em Filosofia.

Às famílias Abreu, Ajifu e Avila, que mesmo em período de férias e diversão, fizeram de seus lares um ambiente tranquilo para meus estudos.

Ao Prof. Dr. José Rogério Vitkowski, por me receber para o estágio de docência e pela paciência em discutir e compartilhar seus conhecimentos, os quais se tornaram fontes de reflexão.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, que autorizou a coleta dos dados da pesquisa; ao Colegiado de Pedagogia, que me recebeu para a coleta de dados; aos docentes sujeitos da pesquisa, porque disponibilizaram seu tempo e atenção para dialogarmos sobre Filosofia e Educação; aos acadêmicos participantes da pesquisa, porque foram acolhedores à minha proposta de pesquisa.

À Gilmara de Cássia Ventura, Terezinha de Fátima Alves dos Santos e Acir Geraldo Denck, pelo auxílio na busca por documentos da UEPG na Seção de Currículos e Programas, no Arquivo da Universidade e no Colegiado de Pedagogia.

À prof. Dr^a Audrey Pietrobelli de Souza, pelo empréstimo de materiais para coleta de dados.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA, pelos estudos e discussões.

Aos colegas da Pós-Graduação em Educação da UEPG, com carinho especial à Denielli Kendrick, pela companhia nos estudos e debates sobre Educação.

Aos colaboradores em www.vakinha.com.br, porque confiaram em meu trabalho.

À Capes, pelo financiamento da pesquisa, o que permitiu minha dedicação exclusiva aos estudos.

A todos, que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

O nosso tempo pede que sejamos educadores de coração grande. De coração humano muito grande. De coração humano e complexo muito grande. Isso exige capacidade de aventura, de regeneração. Capacidade de morrer e renascer (Santos Neto).

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado da pesquisa sobre a avaliação do componente curricular Filosofia da Educação. O objetivo da pesquisa foi analisar as contribuições das disciplinas de Filosofia da Educação I e II, do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), para a formação docente. A pesquisa foi realizada a partir da seguinte questão: Quais as contribuições do componente curricular Filosofia da Educação, que integra o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, para a formação do pedagogo docente? Foram definidos os seguintes objetivos específicos: discutir os pressupostos teórico-metodológicos da avaliação curricular em diálogo com autores de referência da área; apresentar um panorama histórico da Filosofia da Educação do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da UEPG; compreender as contribuições do ensino de Filosofia da Educação, apontando suas possibilidades e limites para a formação inicial de professores (pedagogo) no referido curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da UEPG. O campo de pesquisa foi a UEPG. Os sujeitos participantes do estudo foram: a) docentes que ministraram as disciplinas de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia (2005 a 2016); b) os acadêmicos matriculados em 2016 e 2017. O recorte temporal ocorreu em função da publicação das resoluções 01/2002, 02/2002, 01/2005 e 02/2015 – todas relacionadas à formação de professores. A pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso avaliativo. Os procedimentos para coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, observação participante, questionário e pesquisa documental. O referencial teórico foi construído em diálogo com autores de referência quanto aos pressupostos epistemológicos de avaliação educacional e avaliação curricular, tais como Brandalise (2010), Cappelletti (2002; 2010), Lewy (1979), Machado (2013), Rodrigues (1995) e Sacristán (2000; 2008; 2013), no tocante aos estudos curriculares. Os principais resultados apontaram: a análise documental possibilitou um panorama histórico da Filosofia e da Filosofia da Educação no curso da UEPG, e caracterizar os programas das disciplinas fundamentadas pela Filosofia da Educação; o currículo avaliado permitiu identificar e compreender os movimentos do currículo em relação às DCN, ao PPC, às possibilidades de modelagem, à prática docente e aos reflexos da prática; estudos em Filosofia da Educação são fundamentais para a formação do pedagogo; os conteúdos abordados desencadearam processos de reflexão, análise e aprendizagem; a relevância e contribuição da bibliografia selecionada pelos docentes para a compreensão dos conteúdos estudados. Dentre os limites identificados, destacam-se: desvalorização da presença da Filosofia e da Filosofia da Educação; os professores participantes da pesquisa consideram a importância da Filosofia da Educação dialogar com outras áreas, mas no currículo em ação isto ainda não se concretiza; os acadêmicos atribuíram os maiores percentuais para o critério regular para instrumentos de avaliação da aprendizagem, e os maiores percentuais negativos para metodologia de ensino e integração entre professores das disciplinas de Fundamentos; nem sempre os acadêmicos compreendem a complexidade da prática docente. A pesquisa confirmou que o campo da avaliação curricular está aberto para novos estudos. Intenta-se que a presente dissertação seja caminho para futuras investigações acerca da Filosofia da Educação, a partir do referencial específico sobre ensino de Filosofia [da Educação].

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação Curricular. Filosofia da Educação. Licenciatura em Pedagogia.

ABSTRACT

This work presents the result from the curricular component Philosophy of Education. The aim of the research was analyze contributions of the subjects Philosophy of Education I and II from the curriculum of the Faculty in Pedagogy of the State University of *Ponta Grossa* (*Universidade Estadual de Ponta Grossa* – UEPG in Portuguese acronym), for professor training. The research was carried out from the following matter: What are the contributions from the curricular component Philosophy of Education that integrates the curriculum of the graduation in Pedagogy at UEPG, for pedagogue training? The following specific objectives were defined: discussing the curricular evaluation theoretical and methodological assumptions in a dialogue with reference authors in the area; presenting a historical panorama on the Education Philosophy of the Faculty in Pedagogy of the UEPG; understanding the contributions from teaching Education Philosophy by pointing its possibilities and limits for teachers initial training (pedagogue), in the Faculty in Pedagogy offered in UEPG campus. The research field was the UEPG. Participant subjects were: a) professors who lectured the subject Philosophy of Education in the faculty of Pedagogy (2005 to 2016); b) students enrolled in 2016 and 2017. Temporary clipping occurred due to the publication of resolutions 01/2002, 02/2002, 01/2005 and 02/2015 – all of them related to the professors' training. The research was performed in a qualitative approach, evaluative case type of study. The procedures for data collection were semi structured interviews, participant observation, questionnaire and documental research. Theoretical reference was built in dialogue with reference authors regarding to the epistemological assumptions of education and curricular evaluations, such as Brandalise (2010), Cappelletti (2002; 2010), Lewy (1979), Machado (2013), Rodrigues (1995) and Sacristán (2000; 2008; 2013), related to the curricular studies. The main results pointed to: documental analysis enabled a historical panorama of Philosophy and Philosophy of Education within UEPG course, and characterizing subject programs based on Philosophy of Education; the curriculum evaluated enabled identify and understand the curriculum movement, regarding to DCN (National Curriculum Guidelines in Portuguese acronym) and to the PPC (Pedagogical Project of the course also in Portuguese acronym), to the possibilities for modeling, teaching practice and practice reflections; studies in Philosophy of Education are fundamental for the Pedagogue training; the contents approached initiated reflections, analysis and learning processes; the relevance and contribution of bibliography selected by lecturers to understand the contents studied. Among limitations identified, we highlight: Philosophy and Philosophy of education devaluation; lecturers participant in the research considered the importance of Philosophy dialogue with other areas; however, it still not happened in the current curriculum; students attributed higher percentile for regular criteria for learning evaluation instruments, and the higher negative percentile for teaching methodology and integration with the subject *Fundamentals*' lecturers; students not always understand the complexity of teaching practice. The research confirmed that curriculum evaluation field is open for new studies. We intend this research as a path for future researches on Philosophy of Education, from the specific reference about Philosophy [of Education].

Keywords: Evaluation. Curriculum evaluation. Philosophy of Education. Undergraduation in Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Dendograma obtido com a análise lexográfica básica do Iramuteq	35
Figura 2 - Árvore de similitude para identificação das conexões entre palavras	36
Figura 3 - A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de pesquisas de acordo com o tipo de produção (Brasil – jan. /2005 – mai. /2016)	30
Tabela 2 – Produção acadêmica sobre o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia e a formação do pedagogo (Brasil - jan. /2005 – mai. /2016).....	31
Tabela 3 – Quantidade de pesquisas de acordo com os descritores pesquisados, constantes no título ou nas palavras-chave (grupo A: formação do pedagogo - Brasil - jan. /2005 – mai. /2016)......	31
Tabela 4 – Quantidade de pesquisas de acordo com os descritores pesquisados, constantes no título ou nas palavras-chave (grupo B: ensino de filosofia - Brasil - jan. /2005 – mai. /2016)	31
Tabela 5 - Quantidade de Produções Acadêmicas (Brasil – jan. /2005 – mai. /2016)	32
Tabela 6 – Quantidade de trabalhos de acordo com o estado da instituição de publicação (Brasil – jan. /2005 – mai. /2016)	33
Tabela 7 – Quantidade de trabalhos de acordo com o programa de pós-graduação de origem (Brasil – jan. /2005 – mai. /2016)	33
Tabela 8 - Trabalhos selecionados na Revisão de Literatura de acordo com as categorias obtidas a partir da análise preliminar e posterior validação com o <i>software</i> Iramuteq (por ordem alfabética)....	37
Tabela 9 – Número de acadêmicos matriculados, diplomados e evadidos, na licenciatura em Pedagogia da UEPG.....	74
Tabela 10 – Distribuição da carga horária do curso de Pedagogia na UEPG – currículo 2 (a partir de 2013)	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Períodos na história da formação docente no Brasil.	61
Quadro 2 – Avaliação dos objetivos propostos para as disciplinas de Filosofia da Educação I e II pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG – 2016 (valores percentuais).....	88
Quadro 3 - Avaliação dos objetivos propostos para as disciplinas de Filosofia da Educação I e II pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, conforme o agrupamento de critérios – 2016.....	92
Quadro 4 - Avaliação do desenvolvimento curricular das disciplinas de Filosofia da Educação I e II pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG – 2016 (valores percentuais).....	96
Quadro 5 - Avaliação do desenvolvimento curricular das disciplinas de Filosofia da Educação I e II pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, conforme o agrupamento de critérios – 2016.....	100

LISTA DE SIGLAS

AI	Ato Institucional
Art.	Artigo
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFE	Conselho Federal de Educação
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DAI	Diretoria de Avaliação Institucional
DOU	Diário Oficial da União
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
ECH	Expressões-chave
FEFCL	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IC	Ideias centrais
IESALC	Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA DA PESQUISA	21
1.1 A OPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	21
1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA	22
1.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS.....	24
1.3.1 Análise documental	24
1.3.2 Observação Participante.....	25
1.3.3 Entrevistas	25
1.3.4 Questionário.....	26
1.4 ANÁLISE DOS DADOS	26
1.5 QUESTÕES ÉTICAS	29
1.6 REVISÃO DE LITERATURA	29
1.6.1 Produções acadêmicas sobre Filosofia da Educação na Licenciatura em Pedagogia	30
1.6.2 Contribuições das produções científicas selecionadas	37
CAPÍTULO 2 - AVALIAÇÃO CURRICULAR	42
2.1 ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	42
2.2 A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO	47
2.3 AVALIAÇÃO CURRICULAR	54
CAPÍTULO 3 - A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEPG: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CURRICULARES	59
3.1 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE LICENCIADOS EM PEDAGOGIA	59
3.2 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEPG: BREVE PANORAMA HISTÓRICO.....	69
3.3 A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEPG.....	74
3.3.1 O componente curricular Filosofia da Educação: um pouco de história	75
3.3.2 O currículo apresentado aos professores no contexto das reformas curriculares recentes: a Filosofia da Educação	81
CAPÍTULO 4 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: APRECIÇÕES EM AVALIAÇÃO CURRICULAR	84
4.1. O PROCESSO DE COLETA DE DADOS NA PESQUISA	84
4.2 O PERFIL DOS ACADÊMICOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	85

4.3 O CURRÍCULO AVALIADO PELOS ACADÊMICOS	86
4.3.1 O currículo modelado pelos professores: o que revelam as respostas dos questionários	87
4.3.2 O currículo em ação: a avaliação dos acadêmicos e as observações participantes.....	96
4.3.3 O currículo realizado: outras questões abertas dos questionários	100
4.4 O CURRÍCULO AVALIADO PELOS PROFESSORES.....	102
4.4.1 Análise dos depoimentos dos professores.....	103
4.4.1.1 A disciplina Filosofia da Educação na Licenciatura em Pedagogia	104
4.4.1.2 O conhecimento de Filosofia no curso de Pedagogia.....	108
4.4.1.3 A postura teórico-metodológica dos docentes	110
4.4.1.4 Os desafios da docência em Filosofia da Educação	114
4.4.2 O currículo em ação com base nas observações participantes	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS.....	139
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO Nº 1.652.519.....	140
ANEXO B – OFÍCIO À PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD) DA UEPG: AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	143
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD) DA UEPG PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	144
ANEXO D - AUTORIZAÇÃO DO COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEPG PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	146
ANEXO E - PROGRAMA DA DISCIPLINA FILOSOFIA I (CÓDIGO 333013).....	148
ANEXO F - PROGRAMA DA DISCIPLINA FILOSOFIA II (CÓDIGO 333023).....	151
ANEXO G - PROGRAMA DA DISCIPLINA FILOSOFIA III (CÓDIGO 333034).....	154
ANEXO H - PROGRAMA DA DISCIPLINA FILOSOFIA IV (CÓDIGO 333044)	157
ANEXO I - PROGRAMA DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO (CÓDIGO 501024) .	160
ANEXO J - PROGRAMA DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CÓDIGO 501028).....	163
ANEXO K - PROGRAMA DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO (CÓDIGO 501182)	166
ANEXO L - PROGRAMA DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CÓDIGO 501183).....	169
ANEXO M – PROGRAMA DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I (CÓDIGO 501547)	175
ANEXO N – PROGRAMA DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II (CÓDIGO 501548)	178

INTRODUÇÃO

Admitindo, ainda, que existe uma diferença conceitual entre pesquisa e investigação, optei por qualificar que a avaliação constitui-se em uma investigação crítica, por exigir diálogo, problematização e ressignificação como ponto de partida, como presença durante todo o processo e como ponto de chegada, que anuncia uma nova partida (Isabel Franchi Cappelletti).

Dentre as várias ações que integram o cotidiano humano, está contida a avaliação – analisar e valorar a si mesmo, ao outro, as situações e ambientes, conscientemente ou não. Embora presente em diferentes contextos das atividades humanas, é no contexto educacional que o ato de avaliar assume maior *status*, uma vez que ela é um elemento fundamental de conhecimento sobre os processos educativos.

No campo da Educação, ela abrange diferentes níveis e domínios: alunos, professores, instituições, políticas, programas projetos, currículos, sistemas educacionais, materiais didáticos, entre outros. Segundo Afonso (2000), avaliação educacional é uma expressão polissêmica que contém variadas formas ou modalidades: avaliação de aprendizagens, de escolas, de currículos e programas, de projetos, de sistemas educativos, de profissionais (gestores, professores e educadores) e de políticas públicas.

A avaliação curricular, em particular, está inserida no domínio da avaliação educacional, e compartilha suas fases de desenvolvimento científico com a área de Educação. Ela abarca os procedimentos de avaliação sobre os componentes curriculares de um curso, de um programa, em diferentes etapas; da formulação, da execução, dos efeitos e impactos na formação de seus alunos.

Considerando os estudos e pesquisas realizadas na área de avaliação educacional e curricular, tanto no contexto nacional como internacional, infere-se que, em tempos hodiernos, prevalece a avaliação realizada por agentes externos às instituições, com o propósito de estabelecer classificações e prestação de contas à sociedade sobre a qualidade da educação ofertada.

Os estudos de Moreira (2005) apontam para a primazia dos aspectos econômicos, discutindo pontos referentes à influência das organizações e interesses nacionais e internacionais na educação brasileira. Alicerçado em Burbules e Torres (2000), o autor aponta aspectos de tal influência.

O impacto de processos econômicos, o avanço do neoliberalismo, novas manifestações culturais, meios de comunicação de massa e tecnologias, bem como as

indicações de “forças maiores, como o FMI e o Banco Mundial, que incitam o estado-nação a submeter-se a regras globais elaboradas por outros” (MOREIRA, 2005, p. 6), requisita atenção para as avaliações externas no país – porque, no que diz respeito aos fins da avaliação, a supervisão da qualidade da educação para estabelecer padrões, identificar aspectos bons ou não nos projetos e programas, acompanhar a aprendizagem dos alunos, verificar (quantificar) o progresso dos alunos e regular o trabalho docente têm sido expressivos.

Desse modo, legitima-se o presente estudo acerca da avaliação curricular, pois, para que a educação seja verdadeiramente um direito de todos e sejam respeitadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, dentre vários aspectos, preceitua a finalidade da educação no Brasil como “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p.1). A atribuição de valor aos currículos dos cursos superiores de formação de professores é uma possibilidade para que currículo e avanços sociais (nos contextos político, econômico, educacional, social e cultural) caminhem juntos.

Ademais, os programas curriculares precisam estar voltados à integração de conhecimentos de diferentes áreas, ou seja, não é mais possível que as instituições interpretem o currículo como uma listagem de conteúdos estanques. Além de os conhecimentos serem significativos e contextualizados, urge que o processo educacional se desenvolva na direção do respeito às diferenças, à criticidade e à educação para a cidadania.

Diante do exposto, o presente estudo justifica-se como proposta de investigação avaliativa do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG – especificamente em relação à Filosofia da Educação enquanto componente curricular, considerando que integra o alicerce para a formação acadêmica do pedagogo.

O objeto de estudo proposto relaciona-se com minha trajetória acadêmica, uma vez que as Licenciaturas em Pedagogia e Filosofia provocaram o anseio em saber mais e mais sobre Educação. Destarte, na pós-graduação *latu sensu*, especializei-me em Filosofia da Educação: Ética, Política e Educação, na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Junto à minha formação acadêmica, atuei na Educação Básica como docente na Educação Infantil, no 1º (primeiro) ano do Ensino Fundamental I, do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano do Ensino Fundamental II; junto ao Ensino Médio, com as disciplinas Filosofia e Sociologia; ainda tive uma breve experiência com a docência no Ensino Superior, trabalhando junto à graduação em Filosofia (licenciatura). Tal experiência profissional instigou-me o interesse a investigar acerca da avaliação dos componentes curriculares de Filosofia da

Educação na formação inicial de professores da Licenciatura em Pedagogia, quando do meu ingresso no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Ainda em relação ao PPGE da UEPG e o objeto desta pesquisa, foi realizado um levantamento das dissertações e teses defendidas no mesmo, entre os anos de 2005 e 2017. Verificou-se que somente 3 (três) dissertações tiveram a Filosofia como tema central da investigação – todos voltados para o estudo da Filosofia no Ensino Médio¹; já entre as teses defendidas nos anos 2014 até maio de 2016, não houve investigações voltadas à Filosofia da Educação. Tal constatação evidenciou a carência de trabalhos que tinham a Filosofia da Educação como objeto de pesquisa no Ensino Superior, em particular no PPGE da UEPG.

Posteriormente, as produções acadêmicas em torno de meu objeto de estudo foram inventariadas nas seguintes bases digitais: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), *Scientific Electronic Library Online/Brasil* (SciELO Brasil), *Red de Revistas Científicas de America Latina y el Caribe, España y Portugal* (Redalyc) e Domínio Público, buscando as pesquisas realizadas a partir de 2005 no contexto brasileiro, que envolvessem o currículo da disciplina Filosofia da Educação em cursos de Licenciatura em Pedagogia como temática central.

Buscaram-se teses, dissertações e artigos referentes às políticas educacionais produzidas no Brasil entre janeiro de 2005 e maio de 2016 – especificamente no que diz respeito à disciplina em questão. O levantamento ocorreu em 2 (duas) etapas, e possibilitou identificar que pesquisas na área de Políticas Educacionais que envolvam o ensino de Filosofia na graduação não imperam no contexto nacional.

No primeiro mapeamento foram selecionados 6 (seis) trabalhos. No segundo foram selecionadas 19 (dezenove) produções científicas, das quais 11 (onze) estão voltadas à formação do pedagogo e do currículo do curso de Pedagogia, e 8 (oito) estão dirigidas especificamente ao ensino de Filosofia. Na sequência, as produções foram organizadas por temática em 2 (dois) grupos, a saber, *O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia e a*

¹ Levantamento realizado na página do PPGE da UEPG. As 3 (três) dissertações citadas que abordam a disciplina/estudo de Filosofia no Ensino Médio são: SANTOS, Florinda. **As políticas educacionais para o Ensino Médio no currículo do estado do Paraná: uma análise histórica da inserção da disciplina Filosofia**. 2008, 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2008. COSTA, Regis Clemente da. **O ensino de filosofia no estado do Paraná: dilemas e contradições entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar na perspectiva da emancipação humana**. 2014, 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2014. GABRIEL, Fábio Antonio. **A aula de Filosofia enquanto experiência filosófica: possibilitar ao estudante de filosofia “criar conceitos” e ou “avaliar o ‘valor’ dos valores”**. 2015, 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2015. Para mais informações, consultar: <<http://www.pitanguieupg.br/prosp/ppge/?pg=paginas|dissertacoes-html>>.

formação do pedagogo e O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia e o ensino de filosofia.

Ao analisar os resumos das referidas produções acadêmicas, constatou-se que 31,6% deles foram publicados em instituições do estado de São Paulo, tanto referentes à formação de professores como ao ensino de Filosofia. Na sequência, estão Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, com 15,8% cada.

A análise final da revisão de literatura envolveu o uso do *software* Iramuteq – um programa gratuito para análise estatística de textos. Os resumos das dissertações, teses e artigos selecionados foram preparados para compor o *corpus* textual e, assim, o *software* reconheceu os 19 (dezenove) textos, os quais foram fracionados em 123 (cento e vinte e três) segmentos de textos e, destes, 81% foram retidos na Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

Por fim, cabe destacar que a utilização do *software* Iramuteq oportuniza múltiplos tipos de análises textuais e, também, a utilização de dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa qualitativa. Este motivo permitiu identificar que as produções científicas (publicadas no Brasil) já realizadas sobre avaliação do componente curricular Filosofia da Educação no curso de Pedagogia discutem aspectos relativos à formação de professores e às práticas pedagógicas.

Na escolha do tema da pesquisa, muitos questionamentos foram levantados, tais como: Quais são os fundamentos teórico-metodológicos da disciplina Filosofia da Educação no curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG? Qual o direcionamento dado pelos professores à Filosofia da Educação no processo ensino-aprendizagem de Filosofia? O modo como a disciplina Filosofia da Educação é trabalhada, no curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, possibilita que os acadêmicos aliem teoria e prática? A disciplina Filosofia da Educação é trabalhada de modo a estimular os processos de investigação e reflexão dos estudantes durante sua formação inicial? Há diálogo e/ou um trabalho coletivo entre os docentes de Filosofia da Educação sobre o processo ensino-aprendizagem e a produção de conhecimento?

As indagações geraram inúmeras reflexões que contribuíram para propor a realização desta pesquisa e, a partir delas, delimitou-se a questão central da investigação: Quais as contribuições do componente curricular Filosofia da Educação, que integra o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, para a formação do pedagogo docente?

Para buscar respostas ao problema proposto estabeleceu-se o objetivo geral da pesquisa: analisar as contribuições das disciplinas de Filosofia da Educação, do currículo do

curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, para a formação do pedagogo docente. Para alcançá-lo, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) Discutir os pressupostos teórico-metodológicos da avaliação curricular, em diálogo com autores de referência da área;
- b) Apresentar um panorama histórico da Filosofia da Educação, do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da UEPG;
- c) Compreender as contribuições do ensino de Filosofia da Educação, apontando suas possibilidades e limites para a formação inicial de professores (pedagogo), no curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da UEPG.

A abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso avaliativo, foi a opção metodológica escolhida. Os procedimentos de coleta de dados envolveram análise documental, observação participante, entrevistas e questionários. Os sujeitos da pesquisa foram acadêmicos matriculados no curso de Pedagogia (modalidade presencial) e docentes das disciplinas de Filosofia da Educação I e II.

O texto está estruturado em 4 (quatro) capítulos. No 1º (primeiro) está a opção metodológica da pesquisa: pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso avaliativo. A escolha ocorreu com base no estudo das produções de Chizzotti (2001; 2008), Merriam (1998), e outros. Os procedimentos de coleta de dados foram análise documental, entrevista, questionário e observação participante. São apresentados o campo de pesquisa, os sujeitos participantes e a revisão de literatura.

No 2º (segundo) capítulo abordam-se os pressupostos teórico-metodológicos da avaliação curricular, as abordagens epistemológicas da avaliação educacional, a relação entre currículo e avaliação, e avaliação curricular. Os autores que sustentam a discussão do capítulo, no que diz respeito à abordagem epistemológica da avaliação educacional, são Rodrigues (1995), Machado (2013) e Brandalise (2010); no tocante às relações entre currículo e avaliação, Sacristán (2000; 2008; 2013); sobre a avaliação curricular propriamente são Cappelletti (2002; 2010) e Lewy (1979).

No 3º (terceiro) capítulo são abordadas questões referentes ao Ensino Superior no Brasil e ao papel social da universidade na formação de professores. As discussões dos aspectos históricos têm como base as produções de Oliven (2002), Orso (2007) e Saviani (2009). As questões legais e curriculares do curso de licenciatura em Pedagogia da UEPG envolvem leis, pareceres, decretos e resoluções oficiais. Autores como Mainardes e Masson (2009), e Moreira (2005) fundamentam a seção 2 (dois).

O 4º (quarto) capítulo apresenta a análise dos dados. A partir dos níveis de objetivação curricular definidos por Sacristán (2000; 2008) foram analisadas as entrevistas realizadas com os professores de Filosofia da Educação, os questionários respondidos por acadêmicos de Pedagogia e as observações participantes realizadas.

A partir de alguns níveis de objetivação curricular (SACRISTÁN, 2008), os resultados apontam o currículo prescrito como um elemento que direciona a ação docente e, ao mesmo tempo, limita a autonomia quando da modelagem do currículo; em relação ao currículo apresentado aos professores, o PPC foi elaborado por um conjunto de professores do próprio curso. Contudo, como o currículo prescrito direciona ação docente e limita a modelagem do currículo, o currículo é modelado a partir da postura epistemológica dos docentes, das vivências e da formação de cada professor, bem como das condições de trabalho; o currículo em ação apontou que há casos em que o docente sistematiza e trabalha o programa das disciplinas Filosofia da Educação I e II na totalidade, mas há casos em que isso não acontece. Também indicou que os acadêmicos consideram importante o estudo da Filosofia da Educação para a formação acadêmica.

A pesquisa realizada confirmou o currículo avaliado como instrumento para identificar aspectos do processo ensino-aprendizagem de Filosofia da Educação que estão dando certo, e outros que podem ser aperfeiçoados. Outros resultados obtidos estão apresentados no capítulo 4 (quatro).

Espera-se, com a presente dissertação, contribuir para a produção acadêmica da área de avaliação curricular e para o debate sobre currículo em cursos de Licenciatura em Pedagogia, sobretudo em relação ao componente curricular Filosofia da Educação. Pretende-se que o presente estudo fundamente pesquisas futuras sobre avaliação curricular e sobre o ensino de Filosofia da Educação no Ensino Superior.

CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Qualquer juízo proferido no domínio educativo, quer ele seja sobre o indivíduo ou sobre o sistema, exige ser fundamentado, sob pena de se tornar insuportável e/ou inoperante, e só um método utilizado para proferir um juízo pode constituir um fundamento (Gérard Figari).

O caminho percorrido na construção desta investigação, a abordagem metodológica e o tipo de pesquisa delineado a fim de atingir os objetivos estabelecidos para o estudo são os objetivos deste capítulo. A abordagem qualitativa, na modalidade de estudo de caso avaliativo, foi opção metodológica escolhida; e a análise documental, a entrevista semiestruturada, o questionário e a observação participante foram os procedimentos utilizados para a coleta de dados. O campo e sujeitos participantes da pesquisa, as questões éticas e a revisão de literatura também integram este capítulo.

1.1 A OPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

No estudo realizado, a opção metodológica foi pelo encaminhamento da pesquisa qualitativa porque ela possibilita investigar com os fenômenos humanos; ou seja, o universo de significados, valores, crenças, motivações e atitudes que os sujeitos têm da realidade. Ainda, porque é uma modalidade de pesquisa que tem como objeto a produção humana no mundo das relações, das representações e das intencionalidades. “A pesquisa qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

Como o objeto de estudo desta pesquisa envolveu professores e estudantes na avaliação do componente curricular Filosofia da Educação, do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, a opção foi pela abordagem qualitativa do tipo estudo de caso², pois, segundo Lüdke e André (1986, p. 21), é um tipo de pesquisa que permite estudar uma unidade dentro de um sistema mais amplo – no caso desta pesquisa, um componente curricular que integra o currículo de um curso de graduação.

² Sobre as diferentes abordagens e definições do estudo de caso ver também Yazan (2016). O autor traça um comparativo entre Yin, Stake e Merriam. Apresenta os aspectos distintivos desse tipo de pesquisa segundo o pensamento de cada um desses autores e também um quadro comparativo dos autores sintetizando sua análise. Para Yazan (2016), Yin tem uma perspectiva de base positivista e decorrente dessa concepção apresenta as fases do estudo de caso de forma mais linear e rígida. Já as perspectivas de Stake e de Merriam são de base construtivista e preconizam no estudo de caso o uso exclusivo de técnicas qualitativas.

Quatro grupos de estudo de caso são apresentados por André (2005, p. 21), apoiada em Stenhouse (1988). São eles: a) o estudo de caso etnográfico, que busca a compreensão dos atores do caso esclarecendo padrões causais ou estruturais; b) o estudo de caso avaliativo, que tem a intenção de fornecer informações que permitam auxiliar a identificar o mérito de projetos, programas ou políticas; c) o estudo de caso educacional, que visa à compreensão da ação educativa; d) o estudo de caso da ação, que objetiva guiar a revisão ou aperfeiçoar uma ação. Destaca-se que,

[...] no estudo de caso avaliativo um único caso ou um conjunto de casos é estudado em profundidade com o propósito de fornecer aos atores educacionais ou aos que tomam decisão (administradores, professores, pais, alunos, etc.) informações que os auxiliem a julgar o mérito ou o valor de políticas, programas ou instituições. (ANDRÉ, 2005, p. 21).

O estudo de caso avaliativo foi a opção metodológica escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa. Embora definido como avaliativo, não se deixou de considerar a compreensão dos professores e alunos sobre a Filosofia da Educação no currículo do curso, bem como buscar a compreensão da ação educativa nela proposta – tanto nos documentos oficiais como nas práticas pedagógicas.

Na mesma linha de raciocínio, Morgado (2012) argumenta que “todos os estudos de avaliação são estudos de caso. O programa, a pessoa ou a instituição a ser avaliada constituem o caso” (STAKE, 1999, *apud* MORGADO, 2012, p. 127). A opção pelo estudo de caso avaliativo, nesta pesquisa, possibilitou tanto a produção de conhecimento em avaliação curricular quanto para o componente curricular *Filosofia da Educação* do curso de Licenciatura em Pedagogia.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

O campo de investigação desta pesquisa foi o curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, o qual integra o Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da referida Universidade³.

O curso de Licenciatura em Pedagogia – docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão na Educação Básica (na modalidade presencial), turnos matutino e noturno, da UEPG⁴, foi escolhido como campo para a realização da pesquisa com base nos 4 (quatro) indicadores sugeridos por Angrosino (2009), a saber:

³ A UEPG está localizada na região centro-sul do Estado do Paraná. Criada pela Lei nº 6.034/69 e pelo Decreto nº 18.111/70, iniciou suas atividades no ano de 1970. Para maiores informações, consultar o portal da instituição: <<http://portal.uepg.br>>.

⁴ A caracterização do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG foi realizada no capítulo 2 deste trabalho.

a) um campo no qual o problema de pesquisa tivesse mais possibilidades de ser investigado: a questão de pesquisa foi definida a partir de leituras acadêmicas e do resultado da experiência pessoal da pesquisadora, pois ambos provocaram o desejo de saber mais sobre a formação do pedagogo no que diz respeito à Filosofia da Educação;

b) um campo de pesquisa já estudado por outros pesquisadores, mas não excessivamente, conforme evidenciado na revisão de literatura apresentada no capítulo 1 (um);

c) um campo de pesquisa acessível: obteve-se autorização para realização do estudo, incluindo pesquisa de campo e acesso a documentos junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da mesma instituição em que se realiza o Mestrado em Educação, ao Colegiado do Curso de Pedagogia e aos arquivos institucionais da UEPG, na mesma cidade em que reside a pesquisadora;

d) um campo de pesquisa viável quanto aos custos financeiros, sem tornar demasiadamente onerosa a realização da coleta de dados e a inserção da pesquisadora ao campo.

Os docentes das disciplinas Filosofia da Educação, Filosofia da Educação Brasileira, Filosofia da Educação I e Filosofia da Educação II, no período referente aos anos letivos 2005 a 2016, constituíram o primeiro grupo de sujeitos desta pesquisa. Ao total, foram identificados 10 (dez) professores que trabalharam com as disciplinas no período de 2005 a 2016 – destes, 2 (dois) foram professores colaboradores; 3 (três) não têm mais vínculo com a instituição; 1 (um) docente optou por não participar da pesquisa; e 4 (quatro) docentes concordaram em participar da entrevista.

O segundo grupo de sujeitos participantes incluiu os acadêmicos regularmente matriculados na 4ª (quarta) série do curso de Licenciatura em Pedagogia nos anos letivos 2016 e 2017. A escolha deu-se pelo fato que esses acadêmicos já haviam cursado a disciplina de Filosofia da Educação I e II na 1ª (primeira) e 2ª (segunda) séries da licenciatura, o que constituiu uma população de 165 (cento e sessenta e cinco) acadêmicos que atendiam ao critério pré-estabelecido. Destes, 110 (cento e dez) concordaram em participar, respondendo ao questionário de pesquisa proposto.

O terceiro grupo de participantes compreendeu os alunos matriculados na 1ª (primeira) e 2ª (segunda) séries porque cursavam Filosofia da Educação I e II no ano letivo de 2016. Nestas turmas, houve inserção da pesquisadora com observação participante durante as aulas junto às 4 (quatro) turmas, a saber, 1ª (primeira) série, matutino, com 39 (trinta e nove) acadêmicos; 1ª (primeira) série, noturno A, com 40 (quarenta) acadêmicos; 1ª (primeira) série,

noturno B, com 47 (quarenta e sete) acadêmicos; 2ª (segunda) série, matutino, com 34 (trinta e quatro) acadêmicos.

1.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

Um estudo de caso justifica-se com o desejo do pesquisador em explorar uma situação específica, com sua existência centrada na realidade, em determinado espaço e tempo. Os procedimentos de coleta de dados foram a análise de documentos, observação participante, entrevistas e questionários, porque:

Um estudo de caso envolve a **coleta sistemática de informações** sobre uma pessoa particular, aspectos da vida de um indivíduo, de ações de membro de um grupo, aspectos de um evento, de uma organização, empresa ou comunidade. Recorre, para isso, a múltiplas fontes de coleta de informações, como documentos, cartas, relatórios, entrevistas, história de vida, observação participante, pesquisa de campo, recursos áudio-visuais (CHIZZOTTI, 2008, p. 140, grifos do autor).

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: roteiro para análise de documentos⁵; roteiro para realização de entrevistas semiestruturada com professores da disciplina Filosofia da Educação; questionários para acadêmicos matriculados nas 4ª (quartas) séries do curso nos anos letivo 2016 e 2017; diário de pesquisa para registro das observações (formulário de observação).

1.3.1 Análise documental

Uma das fontes de informação no contexto desta pesquisa foi a análise de documentos. Eles “são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi utilizado um conjunto de documentos, desde regulamentações sobre a formação de professores, em particular as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Licenciatura em Pedagogia, até documentos institucionais, como resoluções, projetos pedagógicos de curso, entre outros. O rol de fontes documentais utilizados contemplou leis, decretos, pareceres, resoluções e indicações⁶.

⁵ Projetos Político-Pedagógicos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG; Resoluções CNE/CP 1/2002, CNE/CP 2/2002, CNE/CP 1/2005 e CNE/CP 2/2015; Pareceres CNE/CP 5/2005 e CNE/CP 3/2006; documento de reconhecimento do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG; Programas das disciplinas Filosofia da Educação I e Filosofia da Educação II.

⁶ O estudo dos documentos utilizados pode ser consultado no capítulo 1 (um) desta dissertação.

1.3.2 Observação Participante

A observação participante foi um dos procedimentos de coleta de dados. Na concepção de André (1995, p. 28), “a observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela”. Optou-se por este procedimento pelo fato da identificação da presente pesquisa como estudo de caso avaliativo.

Para Stake (2011, p. 103), é comum que pesquisadores qualitativos optem pela observação para que possam relacionar os dados que estão sendo observados com a questão de pesquisa: “os dados novos algumas vezes têm efeito sobre a questão de pesquisa, com frequência tornando-a mais complexa. E conforme o tema se desenvolve, o significado e o valor dos dados individuais mudam”.

Em relação aos dados coletados, o autor ainda os definiu como interpretativos. Em outras palavras, aqueles que imediatamente são identificados como importantes porque fazem sentido mesmo se isolados; e dados agregativos, os que se tornarão relevantes somente quando da análise dos dados, porque precisam ser contextualizados e unidos a outros para que façam sentido na pesquisa.

Com base nas contribuições de Stake (2011), fez-se uso do formulário de observação como instrumento, pois ele permitiu ter clareza de tópicos que não poderiam deixar de ser buscados na observação. Por fim, importa destacar que os dados provenientes da observação participante foram registrados cronologicamente, em diário de pesquisa, com explicação/descrição do cenário e com a maior quantidade de descrição de ações vivenciadas.

1.3.3 Entrevistas

Na pesquisa qualitativa, a entrevista é uma das possibilidades para que o pesquisador adentre a realidade dos sujeitos. Partiu-se “da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretação [...]” (ALMEIDA; PRANDINI, 2004, p. 12). Com a devida atenção para não fazer das entrevistas um mero diálogo, buscou-se referencial teórico direcionado a essa prática.

Ao investigar com profundidade e respeitar aspectos importantes como a ética, a subjetividade e o sigilo em relação à identificação dos entrevistados, definiu-se previamente o tipo de entrevista que seria realizada.

Fundamentados em Stake (2011) e na compreensão que as entrevistas podem ser utilizadas com propósitos diferenciados, seguiu-se os tópicos elencados como principais:

1. Obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada;
2. coletar uma soma numérica de informações de muitas pessoas;
3. descobrir sobre “uma coisa”⁷ que os pesquisadores não conseguiram observar por eles mesmos (STAKE, 2011, p. 100, grifo do autor).

Como o autor designou o 2º (segundo) e o 3º (terceiro) propósitos como os mais constantes nas entrevistas de estudos qualitativos, optou-se por realizar as entrevistas de modo semiestruturado, com a elaboração de questões desencadeadoras segundo as orientações de Almeida e Prandini (2011), de: a) considerar os objetivos da pesquisa; b) contemplar questionamentos pertinentes ao tema de pesquisa; c) atentar-se para não induzir respostas; d) utilizar vocabulário adequado; e e) utilizar termos interrogativos corretamente⁸. O roteiro de entrevista está apresentado no Apêndice A.

1.3.4 Questionário

O questionário é um instrumento de pesquisa indicado para coleta de dados quando se deseja coletar informações de um número expressivo de participantes de uma pesquisa. Para que os dados obtidos possam oferecer subsídios para respostas à pergunta de pesquisa, a elaboração do material exige que o pesquisador tenha clareza dos objetivos formulados e, como em geral os itens são padronizados, é preciso muito cuidado no momento do planejamento das questões. Para esta pesquisa, as questões que compuseram o questionário foram fechadas e abertas, elaboradas a partir dos objetivos propostos para a disciplina Filosofia I e II, conforme os programas das disciplinas; formuladas, também, com base nos itens do desenvolvimento curricular, como se pode observar nos Anexos M e N.

1.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados constitui um momento ímpar na pesquisa científica. “Os dados coletados precisam ser analisados para que surja algum tipo de sentido de toda aquela informação” (STAKE, 2011, p. 90). Diante do objetivo de analisar as contribuições e os

⁷ Significa o problema de pesquisa. Para obter mais elementos sobre o assunto, ver: STAKE (2011, p. 35).

⁸ Por que: investigar relações de causalidade. Como: obter descrições por meio de narrativas. Para que: entender motivos de escolhas. Para mais informações, buscar: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego; SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

limites do ensino Filosofia da Educação do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, na formação inicial do professor pedagogo, optou-se pela triangulação dos dados oriundos da observação participante, dos questionários e das entrevistas.

André (2005) registrou que a análise faz parte de várias partes da pesquisa, mas se torna mais formal após a coleta de dados. A partir desse momento, a autora sugere os seguintes passos: organização dos materiais (reunir o material coletado, apresentá-lo e analisá-lo junto aos demais participantes do estudo); na sequência está a pré-organização de categorias (separar os dados em diferentes arquivos em ordem cronológica, conforme a fonte de coleta); análise dos dados em si (releitura de materiais, retomada do referencial teórico, elaboração de relatórios preliminares); ao fim, a produção do relatório final.

Os dados oriundos das questões fechadas dos questionários foram coletados, organizados e tabulados (modelo no Apêndice D) com auxílio de planilhas Excel. Convém registrar que os pressupostos teórico-metodológicos adotados na pesquisa permitiram evidenciar os sentidos e significados atribuídos, por docentes e discentes, à disciplina Filosofia da Educação na formação de professores. Após a finalização da coleta de dados, foram definidas as categorias para análise, as quais ajudaram conduzir o trabalho da pesquisadora mediante uma postura crítica sobre o seu objeto de investigação.

Para análise dos depoimentos dos docentes oriundos das entrevistas, optou-se pela utilização da Metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), criada por Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre, em 2000, para análise de dados qualitativos. O DSC é o discurso que expressa ideias, opiniões, como se falasse por uma coletividade. Ele é composto de textos ou partes de textos individuais que apresentam um pensamento em comum ou semelhante.

Para a organização e análise dos dados expressos em textos ou depoimentos, são utilizadas as seguintes figuras metodológicas: expressões-chave (ECH); ideias centrais (IC); o DSC. As ECH são trechos dos depoimentos que possuem a essência do texto. Por sua vez, a IC, também denominada de categoria, descreve de maneira sucinta o sentido dos trechos de depoimentos semelhantes.

Trata-se de uma metodologia para a tabulação e posterior organização de dados qualitativos que se estrutura no elemento ‘discurso’: manifestação concreta da língua e repleto de sentidos. Compreende a análise do que fora verbalmente exposto por sujeitos de determinada pesquisa na busca por ideias centrais, a fim de compor a manifestação coletiva – no caso, o DSC.

O DSC é o discurso que expressa ideias, opiniões, como se falasse por uma coletividade. Ele é composto de textos ou partes de textos individuais que apresentam um pensamento em comum ou semelhante. Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 27) tiveram como princípio a semiótica de Pierce (2005, p. 46), para quem:

um signo, ou *representâmen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se à alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado determino *interpretrante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*.

Assim, a análise do discurso busca os signos (aquilo que representa algo para alguém) contidos nas falas dos sujeitos, com a intenção de revelar o seu objeto. Esse objeto tem caráter de discurso conjunto, uma vez que construído junto às representações sociais. Para a organização e análise dos dados expressos em textos ou depoimentos Lefèvre e Lefèvre (2000; 2005) definem 4 (quatro) figuras metodológicas para a elaboração do DSC. São elas: expressões-chave (ECH), ideias centrais (IC), ancoragens (AC) e o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) propriamente ditos.

O DSC “é o discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular e composto pelas ECH que têm a mesma IC ou AC” (LEFÈVRE; LEFRÈVE, 2005). É o discurso que permite a categorização dos dados qualitativos coletados, ou seja, a equivalência de discursos que revelam a mesma ideia. Ainda segundo os mesmos autores, o signo – na perspectiva da semiótica de Pierce (2005), *representâmen*, é condição para a cientificidade porque os discursos podem ser organizados conforme as categorias (diferente da categorização convencional, na qual os discursos são reunidos por classificação) (LEFÈVRE; LEFRÈVE, 2000, p. 19).

Para iniciar a construção do DSC, é necessário que o pesquisador realize a leitura dos dados para identificar uma ideia ou conceito nas falas dos entrevistados com o intuito de criar categorias para os discursos. A partir deste momento é possível agrupar as falas que constituem uma categoria e reconstruir as falas dos sujeitos de tal forma que o discurso expresse a IC corretamente e de maneira clara.

Como explicam Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 21, grifos dos autores), para a construção do DSC, “é preciso aproveitar todas as ‘peças’, isto é, todas as ideias presentes nos depoimentos para que a figura não fique incompleta; entre ‘peças’ repetidas ou muito semelhantes, escolhe-se apenas um ‘exemplar’”.

Desse modo, o DSC foi fundamental para a categorização dos dados coletados junto aos docentes das disciplinas Filosofia da Educação I e II, no curso de Pedagogia da UEPG.

Concedeu segurança à análise dos dados, a fim de que interpretações errôneas não fossem atribuídas aos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa.

1.5 QUESTÕES ÉTICAS

Em atendimento à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e à Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a qual dispõe sobre as normas éticas na pesquisa aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, o projeto desta dissertação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, via Plataforma Brasil, no dia 19 de julho de 2016, e aprovado em 28 de julho de 2016, conforme Parecer Consubstanciado nº 1.652.519 (Anexo A).

A autorização para realização da pesquisa na UEPG foi solicitada via ofício à PROGRAD, em 16 de junho de 2016 (Anexo B), e aprovado na mesma data (Anexo C). Após o parecer favorável da instituição, foi feito o encaminhamento do parecer da PROGRAD ao Colegiado de Curso, ao qual também foi solicitada autorização para a inserção no campo da pesquisa, a fim de realizar a observação participante nas aulas de Filosofia da Educação, as entrevistas com os professores, a aplicação dos questionários aos acadêmicos e, ainda, o acesso a documentos oficiais do curso de Pedagogia. A autorização foi realizada em reunião do Colegiado e está registrada em ata do dia 12 de agosto de 2016 (Anexo D).

A garantia da confidencialidade e o anonimato das informações coletadas foi feita para todos os sujeitos envolvidos nos procedimentos de coleta de dados. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi preenchido pelos participantes, a fim de autorizar a divulgação dos resultados da pesquisa em eventos e publicações científicas (Apêndice C).

1.6 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção tem-se por objetivo apresentar uma análise das produções acadêmicas publicadas no Brasil, entre janeiro de 2005 e maio de 2016, referentes à avaliação curricular, currículo e ao ensino de Filosofia da Educação (em cursos de Licenciatura em Pedagogia). Para tanto, a busca foi realizada em bases digitais de trabalhos acadêmicos no período compreendido entre os meses de abril de 2015 e maio de 2016. As bases de dados consultadas foram: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), *Scientific Electronic Library Online/Brasil* (SciELO Brasil), *Red de Revistas Científicas de America Latina y e Caribe, Espanha y Portugal* (Realça) e Domínio Público.

1.6.1 Produções acadêmicas sobre Filosofia da Educação na Licenciatura em Pedagogia

Em cada uma dessas bases de dados, foram utilizados os mesmos 5 (cinco) conectores para a busca: *avaliação, currículo, disciplina Filosofia da Educação, curso de Pedagogia e teoria crítica* – a escolha dos conectores ocorreu em função do tema de pesquisa: avaliação da disciplina (componente curricular) Filosofia da Educação no curso de Pedagogia, buscando autores que trabalham em uma perspectiva crítica. A seleção de cada trabalho para compor a revisão de literatura decorreu a partir da leitura dos resumos (quando necessário, para definição de teses e dissertações, foi realizada a leitura das introduções e sumários).

No primeiro mapeamento obteve-se uma quantidade pequena de trabalhos, a saber, 6 (seis) deles. Por isso, optou-se pela realização de nova busca nas mesmas bases de dados, cuja ampliação foi de dois modos: seleção de artigos; uso de conectores que pudessem abranger maior número de trabalhos (*Filosofia, Educação, perspectiva crítica, emancipação, graduação, formação de professores, licenciatura, Pedagogia, ensino de Filosofia e diretrizes da Pedagogia*). Este procedimento possibilitou um refinamento no levantamento da produção acadêmica e, ao final do processo, foram selecionadas 12 (doze) dissertações, 01 (uma) tese e 6 (seis) artigos, totalizando 19 (dezenove) produções científicas, conforme apresentado na tabela 1 (um), abaixo.

Tabela 1 - Quantidade de pesquisas de acordo com o tipo de produção (Brasil – jan. /2005 – mai. /2016)

Tipo de produção	Quantidade
Dissertação	12
Tese	01
Artigo	06
TOTAL	19

Fonte: Dados da pesquisa.

Constatou-se que, do total de 19 (dezenove), 11 (onze) produções acadêmicas são voltadas à formação do pedagogo e do currículo do curso de Pedagogia, e 9 (nove) abordam o ensino de Filosofia. Diante disso, procedeu-se à elaboração de dois quadros com a finalidade de organizar os textos por temática. O primeiro grupo foi denominado *O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia e a formação do pedagogo*, no qual estão contidas 11 (onze) dissertações; o segundo grupo foi intitulado *O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia e o ensino de Filosofia da Educação*, onde há 01 (uma) dissertação, 01 (uma) tese e 6 (seis) artigos – conforme exposto na tabela 2 (dois), a seguir.

Tabela 2 – Produção acadêmica sobre o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia e a formação do pedagogo (Brasil - jan. /2005 – mai. /2016)

Produção	Formação do pedagogo	Ensino de Filosofia da Educação
Dissertação	11	01
Tese	0	01
Artigo	0	06
TOTAL	11	08

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às dissertações constantes no primeiro grupo (*O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia e a formação do pedagogo*), 10 (dez) abrangem, no título ou nas palavras-chave termos relacionados à *formação de professores* (há variações como *formação do pedagogo*, *formação docente*, *licenciatura* e *formação profissional*); 6 (seis) apresentam o termo *currículo* (há variações como *diretrizes curriculares*, *avaliação de currículo*), conforme apresentado na tabela 3 (três).

Tabela 3 – Quantidade de pesquisas de acordo com os descritores pesquisados, constantes no título ou nas palavras-chave (grupo A: formação do pedagogo - Brasil - jan. /2005 – mai. /2016).

Palavras-chave	Quantidade
Formação de professor (es)	04
Formação do pedagogo	04
Formação docente	02
Licenciatura	03
Formação profissional	01
Currículo	05
Diretrizes curriculares	03
Avaliação de currículo	01
TOTAL	23

Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante aos trabalhos relacionados no segundo grupo (*O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia e o ensino de Filosofia da Educação*), todos fazem referência à *Filosofia*, no título ou nas palavras-chave, constando variações como *Filosofia da Educação*, *ensino de Filosofia* e *avaliação em Filosofia*, como exposto na tabela 4 (quatro).

Tabela 4 – Quantidade de pesquisas de acordo com os descritores pesquisados, constantes no título ou nas palavras-chave (grupo B: ensino de filosofia - Brasil - jan. /2005 – mai. /2016)

Palavras-chave	Quantidade
Filosofia	07
Filosofia da educação	04
Ensino de filosofia	01
Avaliação em filosofia	01
TOTAL	13

Fonte: dados da pesquisa.

O recorte temporal estabelecido para o levantamento das produções acadêmicas foi entre os anos de 2005 e 2016. Esta opção considerou a publicação de documentos oficiais no

Conselho Nacional de Educação, dentre eles a Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002a)⁹, a qual instituiu as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Também foi considerada a Resolução CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002b), por meio da qual foi instituída a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior – uma vez que as instituições receberam o prazo de 2 (dois) anos para as devidas adaptações.

No ano de 2005, foi publicada a Resolução 01/2005, alterando a Resolução CNE/CP nº 01/2002 e o Parecer CNE/CP nº 05/2005 referente à aprovação das DCN para o Curso de Pedagogia, posteriormente, complementada pelo Parecer CNE/CP nº 03/2006. Por fim, no ano de 2015, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 02/2015, a qual define as DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Na tabela 5 (cinco) estão apresentadas as produções acadêmicas conforme o ano de publicação.

Tabela 5 - Quantidade de Produções Acadêmicas (Brasil – jan. /2005 – mai. /2016)

Ano de publicação	Quantidade
2005	--
2006	02
2007	--
2008	--
2009	03
2010	02
2011	05
2012	05
2013	02
2014	--
2015	--
2016	--
TOTAL	19

Fonte: Dados da pesquisa.

Com a análise dos resumos dos trabalhos selecionados, constatou-se que a maioria das publicações, tanto referentes à formação de professores como ao ensino de Filosofia da Educação, foi feita em instituições do estado de São Paulo. Na sequência, estão Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul – dados dispostos nas tabelas 6 (seis) e 7 (sete). Finalmente, foi possível perceber que, quando a publicação é na modalidade de dissertação, a maior parte das pesquisas envolve coleta de dados em Instituições de Ensino Superior (mesmo que, no decorrer da dissertação, o autor não informe qual), não se restringindo ao estudo bibliográfico.

⁹ Republicada por ter saído com incorreção do original no Diário Oficial da União (DOU) de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

Tabela 6 – Quantidade de trabalhos de acordo com o estado da instituição de publicação (Brasil – jan. /2005 – mai. /2016)

Estado	Quantidade	Porcentagem
Goiás	02	10,6%
Pará	01	5,2%
Paraná	03	15,8%
Rio de Janeiro	03	15,8%
Rio Grande do Sul	03	15,8%
Salvador	01	5,2%
São Paulo	06	31,6%
TOTAL	19	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 7 – Quantidade de trabalhos de acordo com o programa de pós-graduação de origem (Brasil – jan. /2005 – mai. /2016)

Publicação	Instituição pesquisada	Tipo de produção	Área
PUC/PR	Local não especificado ¹⁰ .	dissertação	Educação
PUC/SP	UEPA	dissertação	Educação
UEL	FECILCAM	dissertação	Educação
UERJ	UERJ	dissertação	Letras
UFRGS	FACED/UFRGS	dissertação	Educação
UFRJ	UFRJ	dissertação	Educação
UENF	-----	dissertação	Sociologia Política
PUC/GO	Local não especificado ¹¹ .	dissertação	Educação
PUC/SP	Local não especificado ¹² .	dissertação	Educação
Unisal/SP	CEUNSP	dissertação	Educação
PUC/GO	Local não especificado ¹³ .	dissertação	Educação
Unicamp	-----	artigo	-----
USP	-----	artigo	-----
UNESP (Marília)	-----	tese	Educação
UFSM	-----	artigo	-----
UFPR	-----	artigo	-----
UFP	UFP, UEPA e UNAMA	artigo	-----
UFRGS	-----	artigo	-----
UNEB	-----	artigo	-----

Fonte: Dados da pesquisa.

Com a primeira análise dos trabalhos inventariados, constatou-se que ainda são poucas as pesquisas, publicadas no Brasil, voltadas à avaliação curricular da disciplina de Filosofia da Educação – então surgiu o objetivo geral da presente pesquisa (analisar as contribuições das disciplinas de Filosofia da Educação, do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, na formação do professor pedagogo).

Com o intuito de validar a análise preliminar efetuada a respeito do mapeamento, optou-se pela utilização do *software* Iramuteq¹⁴ como 2ª (segunda) etapa de apreciação das 19

¹⁰ Instituição de Ensino Superior localizada em Curitiba (PR).

¹¹ Foram pesquisadas quatro Instituições de Ensino Superior do estado de Goiás que mantêm curso de Pedagogia, sendo 02 (dois) públicas e 02 (dois) privadas.

¹² Vários cursos de Pedagogia do estado de São Paulo, com ENADE nota 3 (três).

¹³ Diversos programas de pós-graduação.

¹⁴ Um programa gratuito para análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Para mais informações, buscar: CAMARGO; JUSTO, 2013.

(dezenove) publicações¹⁵. Para o uso do programa é necessária a preparação do *corpus* textual (conjunto de textos para análise no *software*), a qual se efetivou a partir dos resumos das publicações selecionadas na revisão de literatura. Foram mantidas as classificações dos grupos de dissertações, teses e artigos para a composição das linhas de comando – compostas de número para identificação do texto de 01 (um) a 19 (dezenove), também das variáveis *text* para texto, *diss* para dissertação, *tese* para tese e *art* para artigo.

Na análise do *corpus* textual, o programa Iramuteq reconheceu os 19 (dezenove) textos, os quais foram fracionados em 123 (cento e vinte e três) segmentos de textos. Na Classificação Hierárquica Descendente (CHD) foram retidos 81% dos segmentos de textos. Na sequência está o dendograma obtido na análise do *corpus* textual (figura 1, página seguinte).

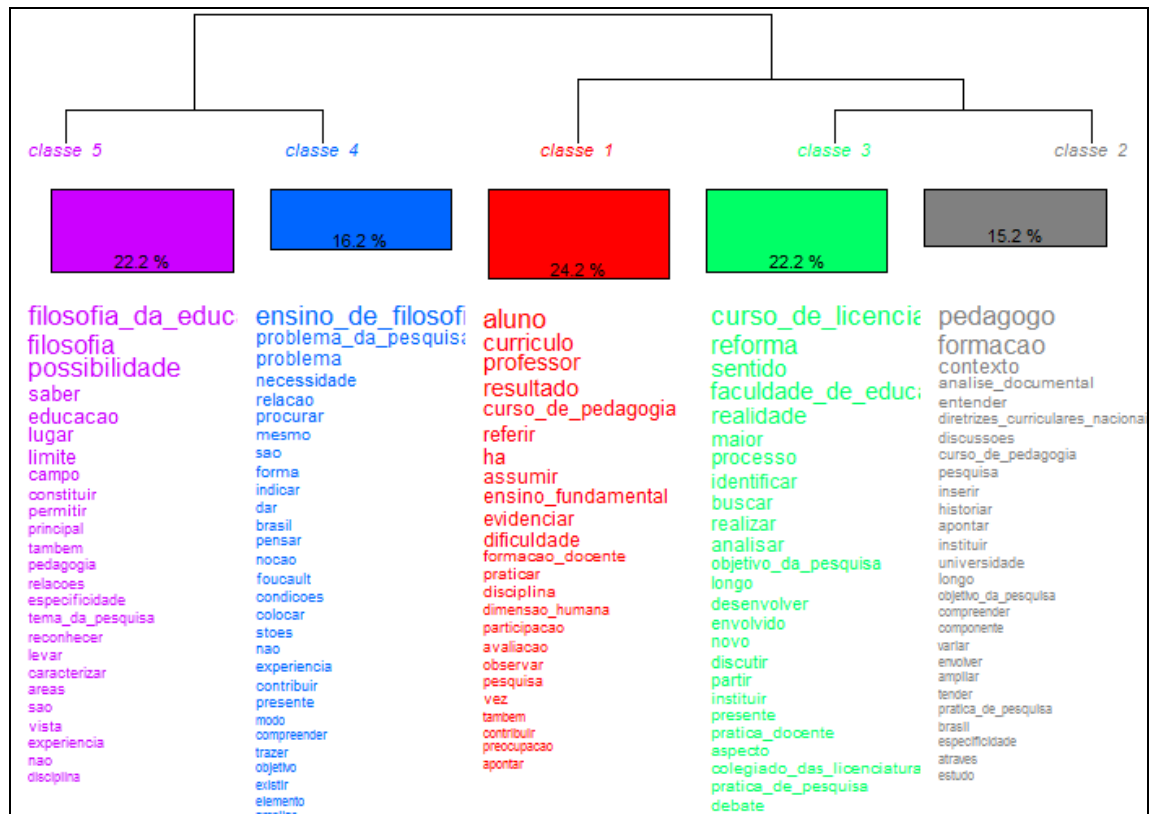
As palavras estão organizadas a partir da frequência com que constam no *corpus* textual, o qual foi dividido em 5 (cinco) classes, assim categorizadas nominalmente pela autora: classe 1 (um) - *Currículo do curso de Pedagogia*; classe 2 (dois) - *Formação do pedagogo*; classe 3 (três) - *Curso de licenciatura*; classe 4 (quatro) - *ensino de Filosofia*; classe 5 (cinco) - *Filosofia da Educação*.

O *corpus* textual foi dividido em 2 (dois) subcorpus. No primeiro subcorpus está a classe 1 (um), na qual estão contidos 61,6% dos dados junto às subclasses 2 (dois) e 3 (três), e as palavras que constam com mais frequência, por classe, são: classe 1 (um) - aluno, currículo e professor; classe 2 (dois) - pedagogo, formação e contexto; classe 3 (três) - curso de licenciatura, reforma e sentido. Diante do exposto, foi definido o âmbito do currículo como objeto central desse recorte da análise.

Já o segundo subcorpus contém 38,4% e 15,8% dos dados junto às classes 4 (quatro) e 5 (cinco). As palavras que constam com mais frequência, por classe, são: classe 4 (quatro) - ensino de Filosofia, problema da pesquisa e problema; classe 5 (cinco) - Filosofia da Educação, Filosofia e possibilidade. Deste modo, identificou-se que está em destaque uma área do currículo, a saber, o ensino de Filosofia da Educação (no curso de Pedagogia) como centro desse outro recorte da análise.

¹⁵ Dados apresentados no IV Conave/Congresso Nacional de Avaliação em Educação – Avaliação e Currículo: relações e especificidades (JESUS; BRANDALISE, 2016).

Figura 1 - Dendograma obtido com a análise lexográfica básica do Iramuteq



Fonte: Relatórios Iramuteq – 2016.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Também a árvore de similitude foi decorrente da análise do *corpus* textual (figura 2, na página seguinte). Ao observá-la, é preciso atentar para 2 (dois) aspectos, a saber, as palavras que aparecem em tamanhos maiores e a espessura das linhas obtidas (e que ligam diferentes palavras entre si). A respeito das palavras que constam de modo proeminente e que estabelecem relações entre si, cabe citar: *curso de Pedagogia*, *formação docente*, *pesquisa*, *formação*, *prática docente*, *pedagogo*, *pesquisa*, *Filosofia da Educação* e *objetivo da pesquisa*.

uma pesquisa qualitativa. Por fim, a análise com o Iramuteq aponta que as pesquisas e as produções científicas já realizadas sobre avaliação do componente curricular Filosofia da Educação, em cursos de Pedagogia, trazem contribuições principalmente quanto à formação docente e às práticas pedagógicas, bem como suas implicações no currículo dos cursos e na formação do pedagogo.

1.6.2 Contribuições das produções científicas selecionadas

Nesta seção será apresentada uma síntese das contribuições dos autores, conforme a organização realizada por grupos. Trata-se da terceira etapa de trabalho com a revisão de literatura e ocorreu com a leitura, na íntegra, dos 19 (dezenove) textos selecionados anteriormente. A partir desta tarefa, reduziu-se para 17 (dezessete) o número de produções acadêmicas envolvendo questões acerca da formação do pedagogo e da disciplina de Filosofia da Educação, pois, com a leitura integral dos textos, verificou-se que: a) 1 (uma) das dissertações que trata da pesquisa sobre *licenciaturas* aborda somente os cursos de graduação em Letras (e não Pedagogia); b) 1 (um) dos artigos não aborda a Filosofia da Educação enquanto disciplina.

Na tabela 8 (oito) consta a relação de autores das produções científicas publicadas no Brasil (2005-2016), de acordo com os grupos obtidos a partir da análise preliminar dos textos e posterior validação com o *software* Iramuteq. Ainda, a quantidade e percentagem final de trabalhos selecionados, por tipo de produção.

Tabela 8 - Trabalhos selecionados na Revisão de Literatura de acordo com as categorias obtidas a partir da análise preliminar e posterior validação com o *software* Iramuteq (por ordem alfabética)

Grupos	Autor/ano	Percentagem	Quantidade	Tipo de produção
Temática A: O currículo do curso de licenciatura em Pedagogia e a formação do pedagogo	ALMEIDA (2012); ASSUNÇÃO (2012); BARBOSA (2009); BERNARDO (2012); CRUZ (2011); ELERES (2009); MORAES (2011); PINHEIRO (2010); POPPE (2011); RANGEL (2011).	58,8%	10	dissertações
Temática B: O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia e o ensino de Filosofia da Educação	BÁRCENA (2013); CERLETTI (2012); GELAMO (2009); LIBÂNEO (2006); MOTA (2013); CABRAL, TEODÓSIO (2010); SEVERINO (2006); SOARES (2012)	41,2%	01 01 05	dissertação tese artigo
TOTAL		100%	17	-----

Fonte: Dados da pesquisa.

Os trabalhos referentes à temática *O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia e a formação do pedagogo* são 10 (dez) dissertações. Nos textos, os pesquisadores

abordam questões relativas à organização curricular na formação para a docência da Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica. Nesse contexto, considera-se importante destacar que, do total de 10 (dez) produções, somente em 2 (duas) os autores abordam o tema avaliação (BARBOSA, 2009; ELERES, 2009), e que somente 1 (uma) dissertação compõe-se como revisão de literatura (ALMEIDA, 2012).

Todos os autores exploram questões legais e/ou históricas do curso de Pedagogia e o fazem partindo de diferentes enfoques, tais como: formação de professores comprometidos com os aspectos humanos envolvidos na docência (BARBOSA, 2009); avaliação externa e mudanças curriculares (ELERES, 2009); formação de professores a partir da perspectiva de professores e de alunos (PINHEIRO, 2010); formação de professores a partir das DCN de 2006 (MORAES, 2011); significado de prática a partir das DCN de 2006 (POPPE, 2011); os embates em torno das DCN (RANGEL, 2011); as disciplinas dos currículos do curso de Pedagogia e os saberes docentes (CRUZ, 2011); currículo e ementas (ASSUNÇÃO, 2012); mudanças curriculares ao longo do tempo e a formação do pedagogo (BERNARDO, 2012); mapeamento de teses e dissertações acerca da formação do pedagogo após as DCN de 2006 (ALMEIDA, 2012).

Em relação ao cerne do curso de graduação em Pedagogia, alguns autores discutem a questão partindo das DCN de 2006, as quais apresentam a docência como base comum (PINHEIRO, 2010; ALMEIDA, 2012; MORAES, 2001; RANGEL, 2011; CRUZ, 2011; BERNARDO, 2012; ALMEIDA, 2012). Ainda, desenvolvem discussões relacionadas ao significado de trabalho docente, o qual extrapola a transmissão de conteúdos em sala de aula (BARBOSA, 2009; ELERES, 2009; PINHEIRO, 2010; CRUZ, 2011; ALMEIDA, 2012). Outros abordam a educação como humanização, como relação entre o eu e o outro (BARBOSA, 2009; BERNARDO, 2012). Dos trabalhos que versam sobre a docência como base da formação, apenas 2 (dois) exploram a questão do estágio na graduação (PINHEIRO, 2010; MORAES, 2011).

Entre as dissertações que tratam do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia e a formação do pedagogo, há trabalhos que abordam as relações entre formação de professores e questões sociais, políticas e econômicas de modo pontuado (ELERES, 2009; PINHEIRO, 2010; MORAES, 2011; CRUZ, 2011; ASSUNÇÃO, 2012; BERNARDO, 2012; ALMEIDA, 2012). Ao considerar que a educação se sustenta em determinadas concepções de homem, sociedade e educação, e ainda mais, que está envolta em diversidade social e cultural, em diferenças políticas e econômicas (além da questão do acesso ao capital cultural), os

autores abordam a importância de que os conteúdos trabalhados e as discussões realizadas no cotidiano escolar estejam relacionados com a realidade social dos alunos.

Em relação às dificuldades e desafios quando da formação do pedagogo, os autores consideram: criticidade insuficiente por parte dos acadêmicos (BARBOSA, 2009); defasagem em relação aos conteúdos da Educação Básica (e não aprendem na graduação o que precisam para a docência na Educação Infantil e/ou Anos Iniciais) (PINHEIRO, 2010; MORAES, 2011; CRUZ, 2011); avaliação centrada na reprodução de conteúdos (PINHEIRO, 2010); ementas genéricas; ementas que não condizem com o currículo ou com ementas de outras disciplinas; necessidade de ajustes nos currículos (CRUZ, 2011; ASSUNÇÃO, 2012; BERNARDO, 2012); dicotomia entre teoria e prática e/ou estrutura do curso fragmentada (MORAES, 2011; CRUZ, 2011; BERNARDO, 2012).

Em relação ao grupo *O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia e o ensino de Filosofia da Educação*, após a leitura integral dos textos, optou-se por não considerar 1 (um) dos artigos devido ao fato de o autor informar que não estaria abordando a Filosofia da Educação enquanto disciplina. Assim sendo, o total desse grupo é de 01 (uma) dissertação, 01 (uma) tese e 5 (cinco) artigos. Os trabalhos abordam as seguintes questões: o ensino de Filosofia pelo graduado em Filosofia (GELAMO, 2009); a Filosofia da Educação na formação do pedagogo (SOARES, 2012); crítica às novas DCN (LIBÂNEO, 2006); o desenvolvimento do campo da Educação ao longo da tradição filosófica (SEVERINO, 2006); relações entre Filosofia e Educação (CABRAL; TEODÓSIO, 2010; MOTA, 2013); o ensino institucionalizado da Filosofia (CERLETTI, 2012); a história da Filosofia da Educação como disciplina acadêmica e como campo investigativo em suas relações com as áreas da Educação e da Filosofia (MOTA, 2013).

Do total de 5 (cinco) artigos, 1 (um) trata especificamente da dimensão humana da docência, e também aborda que o trabalho docente está para além da transmissão de conteúdos (SEVERINO, 2006); e 1 (um) aborda as relações entre as áreas da Filosofia e da Educação (CABRAL; TEODÓSIO, 2010). Em relação ao trabalho docente na perspectiva de seus desafios há, também, 1 (um) artigo (CERLETTI, 2012) – o mesmo autor trata das aulas de Filosofia enquanto possibilidade de provocar o pensamento e a reflexão.

A produção elaborada especificamente para análise e crítica das DCN de 2006 é a que apresenta considerações pontuais em relação aos currículos dos cursos de graduação em Pedagogia (LIBÂNEO, 2006). O autor acredita que o formato atual do currículo não atende às necessidades atuais da escola, pois, mesmo com as novas DCN (2006), os problemas referentes à legislação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia não foram solucionados.

Entre as dificuldades, cita: ementas genéricas; ementas que não condizem com o currículo e/ou as ementas de outras disciplinas; necessidades de ajustes nos currículos; muitas disciplinas para pouco tempo de aulacurso; acadêmicos que apresentam defasagem na aprendizagem de conteúdos da Educação Básica, logo, não teriam como ensiná-los (mesmo porque na graduação em Pedagogia não aprendem tais conteúdos em sua totalidade).

Ainda, há publicações com discussões sobre a base da educação na formação em Pedagogia (LIBÂNEO, 2006; SEVERINO, 2006). Refletindo se o objetivo principal da graduação em Pedagogia é formar o professor ou o pedagogo, os autores identificam que o curso está voltado para uma formação muito ampla: a LDB nº 9.394/1996 descreve as competências necessárias ao pedagogo quando de sua formação “estabelecendo expectativas de formação de um superprofissional” (LIBÂNEO, 2006, p. 845).

Questões históricas e/ou legais do curso de Pedagogia são abordadas especificamente em 2 (dois) artigos (LIBÂNEO, 2006; MOTA, 2013). O ensino de Filosofia da Educação é discutido em somente 1 (uma) produção acadêmica (MOTA, 2013), na qual a autora ressalta que se trata de uma disciplina acadêmica composta por pelas áreas da Educação e da Filosofia, discutindo questões atuais a respeito da Filosofia da Educação.

Discussões sobre a formação docente e as relações com questões sociais, políticas e econômicas também constam nos artigos (LIBÂNEO, 2006; CERLETTI, 2012; MOTA, 2013). Enfim, diante da temática da presente dissertação, considera-se importante destacar que o tema avaliação é abordado em somente 1 (um) artigo (CERLETTI, 2012), no qual o autor discute a respeito do significado da avaliação em Filosofia e os diferentes sentidos da avaliação em geral.

Com base nas dissertações, teses e artigos selecionados e analisados para composição da revisão de literatura, foi possível identificar que as investigações relativas ao componente curricular Filosofia da Educação no curso de Pedagogia revelam levantamentos e informações importantes. Dentre tais produções científicas é possível acompanhar as diversas mudanças que ocorreram em relação à formação de professores para a Educação Básica no Brasil – principalmente no que diz respeito às questões legais.

Diante das leituras realizadas, ficou evidente que ainda há divergências se a base do curso de licenciatura em Pedagogia é a formação do professor para o trabalho com a Educação Infantil e Anos Iniciais ou se é a formação do professor pedagogo para o trabalho com a coordenação pedagógica. Tal divergência aponta para a veracidade da premissa de Libâneo (2006) em relação às expectativas de formação de um super profissional, pois teria que abarcar muitos e diferentes tópicos.

Em razão dos dados obtidos com a revisão de literatura, entende-se que pesquisas referentes à avaliação curricular são importantes e necessárias, porque ainda compreendem estatísticas baixas. Tal premissa se confirma, por exemplo, na impossibilidade em selecionar um número significativo de teses e dissertações a respeito desta temática. Acredita-se que, se mais elementos forem estudados e se tornem públicos, será possível contribuir para a produção acadêmica da área de avaliação curricular.

No próximo capítulo discute-se o referencial teórico em avaliação curricular, o qual será base para a avaliação das disciplinas Filosofia da Educação I e II.

CAPÍTULO 2 - AVALIAÇÃO CURRICULAR

A avaliação educacional ocupa um lugar de destaque no currículo (Gimeno Sacristán).

O presente capítulo apresenta os fundamentos teóricos para o desenvolvimento da avaliação de currículo. Para tanto, ele está organizado em 3 (três) seções: a) abordagens epistemológicas da avaliação educacional; b) a relação entre currículo e avaliação, c) avaliação curricular. Na primeira são abordados os paradigmas da avaliação educacional, principalmente na perspectiva de Rodrigues (1995). Depois, trata-se dos conceitos de avaliação, currículo e avaliação curricular, considerando a política educacional e pelos contextos socioeconômico, político e cultural. Em relação à avaliação curricular, fundamenta-se na concepção de Sacristán (2000; 2008; 2013), sobre os níveis do desenvolvimento curricular. Considera-se importante registrar que, neste capítulo, aborda-se a objetivação curricular para, no próximo, analisar o desenvolvimento da Filosofia da Educação enquanto componente curricular da licenciatura em Pedagogia da UEPG.

2.1 ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A discussão sobre as abordagens epistemológicas da avaliação educacional, nesta pesquisa, fundamentou-se nos estudos de Pedro Rodrigues, cuja proposição foi esboçada a partir de relações com perspectivas mais amplas de mundo, de homem, de conhecimento, de sociedade, de ação social e da própria educação. São três abordagens para avaliação educacional que integram a proposição de Rodrigues (1995): o paradigma objetivista¹⁶, que considera a avaliação como técnica; o paradigma subjetivista, que concebe a avaliação como prática; o paradigma dialético, que concebe a avaliação como práxis.

Em sua argumentação, o autor explica que tais abordagens epistemológicas podem subsidiar a avaliação de diferentes domínios da educação: políticas, programas, projetos, instituições, currículo, aprendizagem dentre outros.

Na aceção defendida pelo autor, quando se desenvolve a avaliação educacional apoiada na abordagem objetivista, aproxima-se dos pressupostos positivistas e da seguinte interpretação da realidade social: “idêntica à realidade física, estável e reversível, constituída

¹⁶ “Objetivismo: qualquer doutrina que admita a existência de objetos (significados, conceitos, verdades, valores, normas, etc.) válidos independentemente das crenças e das opiniões dos diferentes sujeitos” (ABBAGNANO, 2007, p.840).

por fenômenos que se repetem e que são independentes da vontade dos sujeitos e das suas opiniões e representações [...]” (RODRIGUES, 1995, p. 96). Dessa forma, o conhecimento produzido é, também, objetivo. Nesta abordagem, a avaliação educacional corresponde a uma prática impositiva e controladora, aproximando-se de posturas éticas, políticas e pedagógicas autoritárias, nas quais há uma correspondência entre objetivismo epistemológico, axiológico e técnico.

Alves (2004, p. 38), ao citar as posturas epistemológicas expostas por Rodrigues (1995), documenta que, no objetivismo, “a racionalidade dos instrumentos faz ignorar questões de ordem ética e ideológica e não tem em conta a complexidade e diversidade das situações inerentes aos processos educativos [...]”. Em vista disso, traduz-se como uma postura avaliativa que direciona o cotidiano avaliado – a qual se sustenta em um quadro axiológico que concebe a intervenção social e política como uma *técnica*, e identifica a avaliação a um processo de

[...] controle externo e não necessita de explicitar, questionar, fundamentar ou justificar o ‘referencial da avaliação’, estabelecido autoritariamente pelas hierarquias administrativas. E no plano metodológico ela apela privilegiadamente para os *designs experimentais* com o intuito de averiguar os efeitos das políticas, programas projectos, materiais educativos, métodos, estratégias, dispositivos de formação, etc., devendo além disso controlar e verificar a sua fiel implantação, utilização e realização (RODRIGUES, 1995, p. 97-98, grifos do autor).

Na abordagem subjetivista, a realidade social é considerada uma construção complexa, ou seja, diferencia-se da abordagem objetivista ao direcionar o seu olhar para a complexidade das situações construídas pelos sujeitos a partir de seus interesses, valores e conflitos, e não somente para o mundo físico e natural. Ao contrário do objetivismo, o subjetivismo¹⁷ põe em relevo o conhecimento prático e experiencial, as expectativas e perspectivas dos sujeitos, os quais assumem o papel de atores com certa liberdade de ação e não meros objetos das forças exteriores que os determinam. A fonte do referencial de avaliação é o sujeito que participa em todas as fases do processo de avaliação: da organização, gestão, execução e utilização dos resultados.

Nessa postura, o conhecimento não é neutro, mas “tem um caráter interno e participativo nas situações em estudo, de modo a possibilitar a compreensão da subjetividade das intenções e das interpretações subjacentes à realidade social” (MACHADO, 2013, p.66). “O conhecimento é evidentemente tomado como subjetivo, tendo o observador que assumir

¹⁷ “Subjetivismo: termo moderno que designa a doutrina que reduz a realidade ou os valores a estados ou atos do sujeito (universal ou individual)” (ABBAGNANO, 2007, p. 1049).

uma posição interna de participação na investigação e na situação em estudo e que recorrer à introspecção e à redução fenomenológica para compreender essa situação [...]” (RODRIGUES, 1995, p. 98, grifos do autor).

Segundo Rodrigues, o principal risco dessa abordagem é o relativismo, ao não questionar as dimensões institucionais, políticas e sociais, e também as relações de poder nelas existentes, uma vez que concebe a negociação e o conflito em termos individuais.

A abordagem dialética e crítica da avaliação busca ultrapassar as perspectivas anteriores, quando reconhece a ação de forças externas e internas que se confrontam e interagem na realidade social, e na interação entre os sujeitos. No que diz respeito aos sujeitos, suas relações sociais e interpretações, tem-se na postura dialética uma confluência entre subjetividade e contextualização: “O significado das situações não é somente subjetivo e tem de ser enquadrado histórica e socialmente por referência à tradição e à ideologia” (CARR, 1990a e 1990b; KEMMIS, 1985 *apud* RODRIGUES, 1995, p. 100). É uma postura que reivindica a avaliação como processo, que requer a consideração de aspectos como valores, interesses, representações; ou seja, que os sujeitos e o objeto da avaliação sejam respeitados em seu contexto social.

A intenção, no paradigma crítico, é problematizar a realidade, e está voltada para a apreciação das contradições, das relações de poder, dos interesses dos diferentes grupos sociais – em razão de que cada pessoa é respeitada individualmente, considerada um participante da sociedade. Nessa abordagem:

A uma visão dialética da realidade social e da actividade axiológica corresponde uma visão dialéctica da investigação e do conhecimento científico, a que corresponde uma pedagogia reflexiva e crítica e um modo de intervenção igualmente solidário de uma visão dialéctica da relação teoria e prática (RODRIGUES, 1995, p. 100-101).

Neste caso, o referencial de avaliação não é nem externo nem interno, mas construído a partir de confronto, transformação e síntese dessas duas posições. O referencial é elaborado à medida que se desenvolve o próprio processo de avaliação, em outras palavras, “este paradigma reclama uma postura emancipadora da avaliação [...]” (ALVES, 2004, p. 43).

Nas posturas avaliativas objetivista, subjetivista e dialética, é importante, também, identificar os diferentes modos de interpretação e operacionalização dos *standards* (padrões), indicadores e resultados de avaliação. Rodrigues (1995) defende a utilização dos seguintes critérios: a) rigor, validade ou credibilidade metodológica; b) utilidade, utilização ou impacto dos resultados; c) justiça, justeza ou probidade da avaliação. Ele explica que um quadro de referência à avaliação, apoiado em três eixos – metodológico, ético e político, foi estabelecido

nos Estados Unidos para os *standards* de ou para avaliação de educadores, programas, projetos e materiais educativos.

De facto estes “standards” foram agrupados nas categorias *rigor* (metodológico), *utilidade*, *justiça* ou *justeza* (interpretáveis por referência a um quadro ético-político) e *exequidade* (equacionável em função do rigor, utilidade e justiça, pois não fará sentido desenvolver um processo de avaliação sem o mínimo de condições e recursos necessários à produção de resultados rigorosos, úteis e justos) (RODRIGUES, 1995, p. 94, grifos do autor).

Quanto ao rigor, validade ou credibilidade dos resultados da avaliação, é importante explicitar que: a abordagem objetivista (técnica) requer o controle das variáveis a fim de eliminar a influência de fatores externos ao que se está a investigar; a abordagem subjetivista (prática) requer a comprovação pelos participantes/sujeitos envolvidos na avaliação; e na abordagem dialética (crítica) há confronto entre os participantes, entre participantes/investigador/avaliador, e entre teoria e prática, no e com o contexto no qual a avaliação se desenvolve.

Em relação ao critério de utilidade, utilização e impacto dos resultados da avaliação, a prescrição e a aplicação caracterizam a postura objetivista; a consideração durante a negociação entre os participantes para a tomada de decisões, a postura subjetivista; a investigação crítica e de confronto com o novo contexto, na postura dialética e crítica (RODRIGUES, 1995).

No que diz respeito ao critério de justiça, justeza ou probidade da avaliação, ele é definido autoritariamente pelos responsáveis pela avaliação na postura objetivista; ela é negociada, contratualmente, a partir dos compromissos definidos pelos envolvidos na avaliação, na postura subjetivista. Por fim, na postura dialética, ela requer a crítica das diferentes posições em conflito, a análise das incoerências e contradições dos sujeitos que estão inseridos em um determinado contexto sócio-político e institucional, no qual a avaliação é realizada.

Analisando as abordagens de avaliação quanto à participação dos sujeitos, Rodrigues (2002) explica que, na abordagem objetivista, o poder dos participantes é meramente consultivo, resultando informações de carácter descritivo, explicativo ou comparativo. Na abordagem subjetivista, o poder dos participantes é deliberativo, a partir de processos de votação ou negociação, assente na experiência profissional. Por fim, na abordagem dialética, o poder de participação está no questionamento e confronto dos participantes, na medida em que visa à transformação de determinada situação ou contexto avaliado.

Do exposto, considera-se que conhecer acerca dos principais pressupostos e princípios das abordagens da avaliação educacional é essencial para as investigações sobre a (ou em) avaliação, uma vez que “[...] é preciso saber identificar em que matriz epistemológica foi inspirado esse ou aquele modelo para que se complete o real entendimento acerca de cada um deles” (FRANCO, 1990, p. 63), e para que se compreenda a que interesses corresponde, pois a avaliação pode ser instrumento de desenvolvimento e emancipação, ou de regulação e controle (AFONSO, 2000).

Alves (2004, p. 38), ao citar as posturas epistemológicas expostas por Rodrigues (1995), documenta que, no objetivismo, “a racionalidade dos instrumentos faz ignorar questões de ordem ética e ideológica e não tem em conta a complexidade e diversidade das situações inerentes aos processos educativos [...]”.

[...] o lugar epistemológico da avaliação é o pano de fundo para toda investigação avaliativa. Por isso, não se pode perder de vista a complexidade epistemológica e as implicações éticas e políticas da avaliação. Ou, dito de outro modo, é preciso saber em que tipos de abordagens científicas a avaliação educacional se assenta (BRANDALISE, 2010, p.61).

Da afirmativa da autora depreende-se que o pesquisador e/ou avaliador precisa conhecer as características das posturas epistemológicas da avaliação educacional para realização de seus estudos e pesquisas, em razão de que os fundamentos epistemológicos consistem no cerne de qualquer processo avaliativo. Como a avaliação pode ser desenvolvida em diferentes contextos educacionais e com diferentes propósitos,

[...] a elaboração, fundamentação e justificação de modelos e práticas de avaliação terá que operar sempre por referência à situação e contexto concretos e específicos em que ela irá se inscrever e funcionar, bem como aos valores que eles impõem, promovem e realizam (RODRIGUES, 1995, p. 104).

Nessa perspectiva, entende-se que o conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos da avaliação educacional permite a decisão acerca da abordagem mais apropriada ao objeto a ser avaliado, seja uma política, um programa, um projeto, um currículo, uma disciplina, dentre outros, conforme o objetivo que se tenha na pesquisa ou avaliação a ser realizada.

Ao definir a avaliação do componente curricular Filosofia da Educação como objeto de investigação, tomou-se como referência teórico-metodológica a concepção de avaliação na postura dialética. A escolha ocorreu pela busca em estabelecer uma análise crítica do processo formativo do pedagogo, no que diz respeito aos conhecimentos adquiridos em Filosofia da Educação no curso de graduação. A formação acadêmica, em suas relações com os contextos

políticos, econômicos e sociais, também motivou a opção. Desse modo, a avaliação na postura dialética, a partir do olhar dos acadêmicos e dos professores envolvidos, é uma concepção que pode ser assim sintetizada:

A avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teórico-práticos, as diferentes representações dos indivíduos e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, re-leituras, gerando nas ações/decisões um movimento de problematização e ressignificação, na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social (CAPPELLETTI, 2002, p. 32-33).

Portanto, no desenvolvimento de estudos no campo da avaliação de políticas e programas educacionais, faz-se necessário o entendimento dos processos de avaliação de análises sócio-históricas, na perspectiva de construção de seus sentidos e significados sociais (BRANDALISE, 2010).

2.2 A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

Ao considerar a Filosofia da Educação, enquanto componente curricular da licenciatura em Pedagogia e a proposição desta investigação, é necessário, ainda que de modo sucinto, trazer à discussão algumas contribuições teóricas sobre currículo – com vistas à apreensão e à compreensão das mediações que configuram o campo do currículo e da avaliação.

Conforme já mencionado na seção anterior, a avaliação educacional é uma prática social carregada de valores, interesses e intencionalidades. À vista disso, nem a avaliação nem o currículo são neutros, mas estão imbricados em relações ideológicas, de poder e controle social. Nessa perspectiva, no que se refere ao diálogo sobre as concepções de currículo desta seção, procura-se evidenciar como o currículo e a avaliação são artefatos sociais, históricos e contextuais, integrantes de uma política curricular, que é

[...] um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes tem [sic] sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Os programas curriculares fazem parte de uma ordenação maior em função das políticas educacionais. No Brasil, dentre as políticas educacionais¹⁸, a política curricular

¹⁸ Sobre política pública, indica-se: BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

existe enquanto diretrizes. Instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as DCN preceituam as regras para o sistema de ensino (Educação Básica e Ensino Superior) – no caso desta investigação, as DCN de 2006 para o curso de licenciatura em Pedagogia.

A legislação referente à política curricular exige um currículo mínimo que, por sua vez, reflete o projeto de sociedade que se tem, e decorre a presença das relações políticas, econômicas e socioculturais. Esse aspecto é abordado por Sacristán (2000), quando trata das prescrições curriculares. Para o autor, os currículos mínimos e as diretrizes curriculares estão relacionados com os elementos constituintes de um projeto comum para determinado grupo social: a ideia de currículo mínimo é indissociável de um “projeto unificado de educação nacional” (SACRISTÁN, 2000, p. 111). Logo, o primeiro condicionante do currículo é a política curricular. Esta, por sua vez, nem sempre tem uma proposição explícita, enquanto regula e condiciona o programa curricular através de sua ação por diferentes sujeitos e instâncias do sistema educacional.

Assim sendo, entende-se que uma teoria curricular é definida pelos conceitos que organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade. Ainda na perspectiva de Sacristán (2000), sabe-se que o currículo é compreendido como movimento, como transformação, pois é uma realidade que adquire significado conforme o contexto espaço-temporal em que se dá a prática educativa, o que se confirma na seguinte passagem, por exemplo: “não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se projeta” (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Do excerto, compreende-se que interpretar o currículo como um elemento técnico ou, mais, conceituá-lo como tal, seria um erro – ao menos se a pretensão não for tratar de educação em uma perspectiva crítica. Ao explorar os escritos de Sacristán (2000), é possível identificar que educação, sociedade e cultura vinculam-se por meio do currículo, e tais vínculos dizem respeito ao processo de humanização. Destarte, o currículo acontece enquanto prática que ganha significado pelo diálogo dos participantes envolvidos no contexto em que ocorre e, por conseguinte, o autor compreende o currículo como *práxis*.

O currículo é uma *práxis* antes que um objeto estático emanada de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens [...]. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e nessa expressão práticas concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

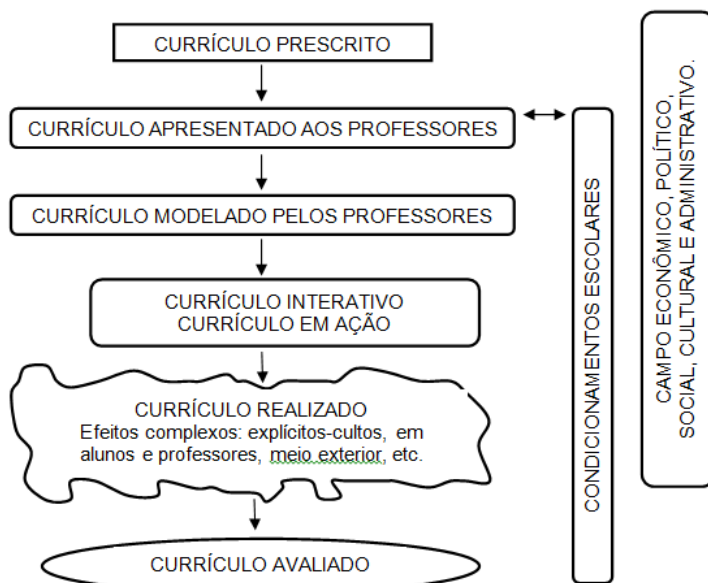
O currículo como confluência de práticas cria, em torno de si, campos de ação diversos. É “um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

No que tange à construção curricular, à luz de Sacristán (2000), na sequência, aborda-se a objetivação do currículo. Para o autor, um currículo é constituído de diferentes níveis (chamados por ele, também, de momentos ou fases), que podem ser assim sintetizados:

- a. Prescrito, diz respeito às diretrizes em forma de lei;
- b. Apresentado aos professores, faz-se no projeto pedagógico (da instituição ou curso);
- c. Modelado, recebe significado pelo docente, que prepara o programa da disciplina;
- d. Em ação, é o currículo que se realiza no cotidiano das aulas, ações, discussões, trabalhos dentre outros;
- e. Realizado, refere-se aos efeitos do currículo junto aos docentes e discentes, junto ao meio em que estão inseridos;
- f. Avaliado, trata-se das apreciações que os currículos recebem, por processos avaliativos.

Na página seguinte, a Figura 3 representa os momentos de desenvolvimento curricular, propostos por Sacristán (2000).

Figura 3 – A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: Sacristán (2000, p. 105).

Regulado pelo sistema político e administrativo, o currículo prescrito é elaborado com base nas regulamentações relativas à política educacional. Diz respeito às decisões dos conteúdos, da prática educativa, de materiais utilizados, da avaliação, dentre outros, repercutindo diretamente na ação docente. Reflete as questões políticas, econômicas e administrativas de dada sociedade, bem como as necessidades do mundo do trabalho sendo, também, regulado por elas.

A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade (SACRISTÁN, 2000, p. 108).

Por este motivo, o entendimento acerca do currículo direciona para questões de ordem, poder e controle. A [suposta] neutralidade do currículo é sobrepunjada pelas demandas políticas, econômicas e sociais, de modo que não cabe entendê-lo como listagem de conteúdos ou assuntos definidos para as disciplinas, somente. A esfera cultural é outro elemento importante: o currículo tem uma função social e, por conseguinte, é fundamental refletir acerca do projeto de sociedade que se tem – quando da construção curricular.

No caso brasileiro, a LDB nº 9.394/1996, decretou as diretrizes e bases da educação nacional. Conforme o Art. 53, foi garantida, às universidades, a autonomia para fixar seus currículos de cursos e programas, desde que respeitando as diretrizes gerais para os mesmos. Considerando a pluralidade cultural do Brasil e as diferenças socioeconômicas nas quais a sociedade se assenta, a prescrição curricular é uma possibilidade para que todos tenham acesso ao mínimo daquele nível de educação. Já afirmara Sacristán:

Partindo do fato de que em nossa sociedade existem diferenças culturais e desiguais oportunidades ligadas a desigualdades socioeconômicas e culturais, a definição do núcleo curricular mínimo – ou de qualquer cultura normatizadora – não é uma decisão inocente e neutra para as diferentes coletividades sociais, cujas experiências culturais extra-escolares e suas expectativas de futuro conectam desigualmente com essa cultura comum e com o que fique fora dela (SACRISTÁN, 2000, p. 111).

Diante do exposto, considera-se importante atentar para o significado desse mínimo: se é um mínimo nivelado por baixo, que se torna miniaturizado e mantém os processos de exclusão socioeconômico-cultural, ou se é um mínimo nivelado por cima, garantindo verdadeiramente o pleno desenvolvimento do ser humano, respeitando o Título II, Art. 3º, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, da Lei nº 9.394/96:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

- III - pluralismo de idéias [sic] e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância (BRASIL, 1996).

Entende-se que o mínimo curricular precisa garantir, aos estudantes, o acesso à participação social, no que diz respeito ao mundo do trabalho, ao conhecimento e prática cultural, melhorias de condições socioeconômicas, e ao discernimento político para a vida em sociedade. Ainda, após prescrito em nível político e administrativo, é fundamental que os docentes tenham contato com o currículo.

Tal contato acontece quando o currículo é apresentado aos professores. Pode se tratar de cada Projeto Pedagógico de Curso (PPC) elaborado (preferencialmente de forma coletiva) para direcionar um curso ou instituição. Sabe-se que os docentes têm autonomia para sua ação pedagógica (quando da modelagem do currículo prescrito – o que será abordado mais adiante), mas ela não é sinônimo de liberdade para agir como desejar (SACRISTÁN, 2000).

Existem anseios, valores e metas que norteiam a prática de escolas e universidades (e mudam de uma instituição para outra), existem concepções de educação, homem e sociedade que precisam ser respeitados nas diferentes instituições. Mesmo com a autonomia docente, também devido ao fato de que as instituições de ensino têm a obrigatoriedade de cumprir as determinações de um sistema educacional maior – em nível macro político, trata-se dos mínimos curriculares.

"Entre os professores e o currículo prescrito em seus traços mais gerais se situam os seus agentes apresentadores" (SACRISTÁN, 2000, p. 151). Para o autor, tais agentes têm a incumbência de ajudar os professores e, em contrapartida, são usados como mecanismo de controle econômico e curricular.

No que tange ao currículo modelado, diz respeito às decisões dos professores para sua atuação cotidiana que, no caso desta pesquisa, pode-se considerar que ele é representado pelos programas da disciplina Filosofia da Educação, do currículo do curso de Pedagogia. O professor não é sujeito e mero executor do currículo, mas ator: ele age, molda o currículo ao fazer julgamentos e tomar decisões referentes aos diferentes enfoques e intensidades que serão dados às tradições culturais e pedagógicas.

O contexto exige a tomada de decisão por parte do professor a partir do grupo de discentes com o qual trabalha, do contexto sócio-econômico-cultural, das condições de trabalho, dos objetivos educacionais previamente definidos e de vários outros fatores. Com a tomada de decisão, o docente intervém junto ao currículo, modelando-o. Em vista disso, o mesmo professor sujeito às prescrições curriculares oficiais é, também, agente – já que as molda com base em sua cultura profissional.

Ademais, importa considerar que a modelagem de um currículo não acontece às cegas, sem análise, reflexão. O profissional tem consigo as experiências acumuladas enquanto docente e enquanto cidadão; considera as possibilidades e condições de trabalho da instituição em que atua, bem como o contexto em que os discentes estão inseridos; observa o que foi estabelecido pela política educacional e, especialmente, pela política curricular.

Realmente, a *modelação* do currículo é o campo no qual melhor pode exercer suas iniciativas profissionais, fundamentalmente na estruturação de atividades, com a peculiar ponderação, valorização e “tradução pedagógica” dos conteúdos que nelas se realiza (SACRISTÁN, 2000, p. 174, grifos do autor).

Tais considerações levam à discussão da formação docente, e aqui se pode refletir sobre o problema central da presente investigação, ou seja, como um componente curricular específico (ou mesmo o currículo como um todo) contribui para a formação docente. Também cabe pensar acerca das posturas epistemológicas em que se fundamentam os currículos e programas curriculares, e da prática docente¹⁹.

Ao ser moldado, o currículo acontece, se manifesta, se desvela. “O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção se faz realidade de uma forma ou de outra” (SACRISTÁN, 2000, p. 201). Conforme o autor, a prática faz transparecer elementos teóricos, valores e intenções; na prática, professores participam ativamente do currículo; na prática, o ensino e a aprendizagem acontecem.

O currículo em ação corresponde às atividades cotidianas dos docentes e discentes. Sim, dos discentes porque não somente professores são atores nas instituições de ensino: trata-se de processos de ensino-aprendizagem. Portanto, de “um contexto mais amplo, o de ser uma atividade dirigida, com determinados conteúdos culturais curriculares, que se desenvolve com certos meios, que se enquadra dentro de relações pessoais e dentro de um determinado ambiente escolar organizado e sócio-cultural em geral” (SACRISTÁN, 2000, p. 202).

Depreende-se da obra de Sacristán (2000) que o currículo em ação é muito mais do que a interação entre professores e alunos, visto que existe uma teia de elementos que, junto aos quais e por meios dos quais, ocorre o desvelar do currículo, tais como atividades, opções

¹⁹ No caso do componente curricular Filosofia da Educação, acredita-se que contribui no sentido de possibilitar, ao docente em formação, o contato com a Filosofia como uma forma de conhecimento e, logo, com suas especificidades. Ainda, que conheça os fundamentos filosóficos e pedagógicos das teorias que orientam a prática educativa, a fim de estabelecer relações e analisar o contexto educacional no qual estará inserido como docente para, assim, fazer suas opções quando do currículo modelado e do currículo em ação, sabendo trabalhar com as regulamentações definidas pelo Estado por meio da política educacional.

metodológicas, escolha de materiais, postura docente, relações sociais, conteúdos trabalhados, dentre outros elementos.

No contexto em que se insere, o currículo é afetado por questões ocultas, as quais são de caráter cognitivo, afetivo, moral e social, por exemplo. Entende-se que são ocultas, posto que não constam nas prescrições da política educacional, mas acontecem devido à complexidade do currículo em ação e como consequência do mesmo. Por conseguinte, tais consequências refletem no cotidiano escolar, na aprendizagem discente, na atuação docente, no processo de socialização dos ambientes escolar e familiar, enfim, na vida social dos sujeitos, o que se corrobora na seguinte assertiva:

Não é indiferente saber ou não escrever, nem dominar melhor ou pior a linguagem em geral ou os idiomas. Não é a mesma coisa orientar-se em nossa sociedade, situando-nos no nível universitário, pelos saberes do Direito, da Medicina ou pelos estudos das humanidades. O grau e tipo de saber que os indivíduos logram nas instituições escolares [e acadêmicas], sancionado e legitimado por elas, têm consequências no nível de seu desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e, mais concretamente, no *status* que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura profissional de seu contexto (SACRISTÁN, 2000, p. 20).

Certamente, os efeitos dos programas de estudos são fortes em cada um dos envolvidos – trata-se do currículo realizado. Um olhar atento à passagem supracitada permite discutir a respeito da produção de conhecimento de modo crítico, e identificar contradições existentes na organização social, a começar pelos modos diferentes de acesso e apropriação do conhecimento – em razão de as forças políticas, econômicas e sociais serem os primeiros e diretamente definidores da política educacional.

Por fim, o currículo avaliado é, na perspectiva de Sacristán (2000), o que recebe mais atenção (tanto de professores como de alunos): nesse nível, os professores refletem e ajuízam acerca dos elementos que compõe o currículo e os alunos tomam conhecimento dos critérios pelos quais são avaliados.

Na mesma direção, Machado (2013), ao tratar da avaliação curricular, considera que o próprio currículo é o objeto da avaliação – uma vez que a avaliação educacional surge em função dos programas educacionais, avaliar o currículo é uma possibilidade de identificar acertos e erros e mais, de aprimorar o processo educativo.

No nível da avaliação, torna-se possível valorar o progresso do aluno em relação ao ensino e a aprendizagem. A avaliação não representa somente um mecanismo de controle (embora também o seja), também permite identificar pontos positivos da prática pedagógica que podem ser mantidos e pontos que estão falhos (do próprio programa curricular, da prática docente e/ou discente) e, portanto, precisam ser melhorados.

Em relação ao currículo avaliado, mais um tópico merece destaque: “O *contexto* no qual se realiza o ato de avaliação é tão importante quanto o próprio processo de recolhimento de informação, valorização subsequente [*sic*] e tomadas de decisões” (SACRISTÁN, 2000, p. 319, grifo do autor). Assim sendo, uma atribuição de valor não é uma ação somente quantitativa, visto que ela acontece em um contexto sociocultural e a cultura é uma condição inacabada, porque nela e por meio dela a pessoa humana faz sua história.

2.3 AVALIAÇÃO CURRICULAR

As mudanças sociais, políticas e econômicas decorrentes da Revolução Industrial²⁰ estenderam-se ao contexto educacional também. As características da industrialização de sistematização, padronização e eficiência chegaram às escolas; logo, o campo educacional começou a ater-se às questões metodológicas relacionadas à eficiência do trabalho docente e do êxito das instituições e dos sistemas educacionais.

Ao final do século XIX, indícios de uma ideia de avaliação surgiram nos Estados Unidos com Horace Mann, ao dar início à prática de coletar dados para sustentar decisões relativas às políticas públicas em educação. Oriunda da tradição psicométrica, a avaliação de programas educacionais foi comumente empregada em forma de testes, constituindo-se como técnica de mensuração e controle. Ela estava para a quantificação dos conteúdos curriculares aprendidos pelos alunos, a fim de estabelecer controle sobre o ensino e a aprendizagem.

Nesse âmbito, Ralph Tyler teve presença fundamental. Com o programa *Eight-Year Study*, propôs mudanças curriculares, com a intenção de mostrar que currículos não convencionais também permitiriam aos estudantes ter acesso às faculdades e universidades. Deste modo, mudanças quanto às propostas curriculares foram acontecendo. Com Tyler, “a finalidade dos estudos seria *aperfeiçoar os currículos que estavam sendo desenvolvidos e confirmar se eles estavam funcionando*. Foi assim que nasceu a avaliação de programas” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 35, grifos dos autores).

A respeito da avaliação curricular, alguns autores²¹ proeminentes são Daniel Stufflebeam, Michael Scriven, Lee J. Cronbach, Robert E. Stake, Egon Guba e Yvonna Lincoln, por exemplo. Também Arie Lewy, autor de um trabalho que muito contribui para a presente discussão, registra que há vários modelos de avaliação, mas nem todos são

²⁰ Para mais dados, buscar: ANDERY, Maria Amália Pie Abib (org.). **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

²¹ Para conhecimento das perspectivas de avaliação dos autores, consultar os livros: a) Worthen, Blaine R.; SANDERS, James R.; Jody L Fitzpatrick. **Avaliação de Programas: concepções e práticas**; b) VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

largamente utilizados (em razão das diferentes necessidades ou objetivos da avaliação), prevalecendo as seguintes abordagens: “1. obtenção dos resultados desejados, 2. estabelecimento de méritos e 3. tomada de decisão” (LEWY, 1979, p. 10).

Na presente pesquisa, concorda-se com Lewy (1979): considera-se que não há uma fórmula que dê conta de toda e qualquer prática avaliativa, e que é necessário levar em conta o objeto e os objetivos que se têm para uma avaliação curricular. Deste modo, entende-se a avaliação educacional como um campo de estudos em aberto para pesquisas e discussões.

Na busca pelo diálogo com diferentes autores, os estudos em avaliação são compreendidos como um desafio. Diferentes concepções surgiram de acordo com o momento histórico, com o contexto em que ocorreram – concepções estas que se mantêm vivas, e sua prática segue o objetivo de cada processo avaliativo. Importa ter o entendimento “que cada geração subsequente representou um passo adiante, tanto em relação à variedade de sentidos ou conteúdos incluídos na construção defendida quanto em seu nível de sofisticação” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 38-39).

No que diz respeito à avaliação do componente curricular Filosofia da Educação, interpreta-se a avaliação como possibilidade de melhorar o currículo. Infere-se que, se a avaliação curricular for tomada como uma atividade positiva para avançar e melhorar cada vez mais o ensino e a aprendizagem, é possível construir e/ou reformular os currículos com vistas ao projeto de homem e sociedade que se tenha.

Nesse sentido, tem-se compreensão de que a Educação não é um campo isolado diante da sociedade. Há um projeto de sociedade conexo não somente com o Estado brasileiro, mas com os interesses políticos e econômicos internacionais. De uma ou outra maneira, a universidade, como instituição social que é, utiliza de mecanismos de controle em função da estrutura das relações que se objetivam em nível macro. Todas essas questões não somente refletem, mas definem o currículo em todos os seus níveis de objetivação.

Deste modo, mesmo que a formação do pedagogo docente seja fundamentada na reflexão filosófico-educacional, com vistas ao desenvolvimento do trabalho docente alicerçado na busca por justiça social, existem limites. No entanto, ao mesmo tempo, tais limites não justificam que o currículo apresentado aos professores, modelado e em ação ocorra em forma de aceitação (e ousaria dizer, até, submissão) do currículo prescrito e das ideologias nele contidas.

Isto significa superar o currículo como mecanismo de poder e controle para tê-lo como aliado para o desenvolvimento do ser humano que ele abarca. A esse respeito, Sacristán (2013, p. 523) afirma que:

Quanto à avaliação do currículo, não parece que existam muitas discrepâncias em considerá-la como uma das ferramentas com a qual abordar seu aperfeiçoamento, já que é com base no conhecimento e na valorização de seus processos e resultados que serão decididas as atuações e os planos de intervenção sobre este.

Isso significa que a avaliação curricular permite melhorias nos programas e, por conseguinte, avanços na aprendizagem. Em um primeiro momento, a avaliação curricular pode parecer uma ação negativa, ou mesmo tornar-se algo controlador, conforme o modo como for realizada e interpretada. No entanto, ela é um instrumento que pode ser utilizado com diferentes finalidades, tais como obter dados e informações, estabelecer poder, controlar determinada realidade, conhecer um contexto e mantê-lo ou modificá-lo. Dentre as diversas funções e objetivos que o processo de avaliação possa ter, consta, também, o aperfeiçoamento curricular.

Em relação aos objetivos da avaliação, também Domingos Fernandes afirma que “toda ação avaliativa [...] tem que contribuir para ajudar a resolver problemas e, conseqüentemente, para criar bem-estar nas pessoas, nas instituições e na sociedade em geral” (FERNANDES, 2010, p. 18). Destarte, faz-se necessário desenvolver um processo que envolva definição de objetivos, tratamento de dados (e não unicamente o levantamento deles), definição de postura teórico-metodológica, interação com a realidade social a ser avaliada e ser ético quanto aos resultados do processo em si.

Nesta mesma perspectiva, em outras produções, o autor busca analisar e discutir práticas e percepções de avaliação de docentes e de discentes: “como prática social a avaliação não pode contornar questões sociais, políticas e éticas, assim como questões relativas aos potenciais utilizadores, à sua utilização e à participação dos intervenientes” (FERNANDES, 2010, p. 16). Em face de tais estudos, identifica-se a atenção de pesquisadores e autores para com as relações entre avaliação e políticas.

À luz dos conhecimentos desenvolvidos por teóricos da avaliação, apreende-se a importância de tê-la como um processo, e não meramente uma atividade técnica. Se bem desenvolvida, a avaliação curricular pode oportunizar avanços na educação. Desse modo, com o propósito de investigar com prudência acerca dos fundamentos teórico-metodológicos da avaliação curricular, este estudo apoiou-se na produção de Isabel Cappelletti (2010), cuja concepção é brevemente abordada a seguir.

Segundo a autora, a avaliação curricular, que é uma das dimensões da avaliação educacional, constitui-se em uma investigação crítica, por exigir diálogo, problematização e

ressignificação como ponto de partida, como presença durante todo processo e como ponto de chegada, que anuncia nova partida (CAPPELLETTI, 2010, p. 12).

Um dos aspectos considerados nas pesquisas em avaliação e na praxiologia da avaliação é o rigor, pois ele “é condição para que a pesquisa construa conhecimentos e para que a avaliação elabore um discurso compreensivo sobre a prática, ratifica acertos, corrige erros e imprecisões” (CAPPELLETTI, 2010, p. 12). De acordo com este pressuposto, a avaliação curricular necessita de participação, comprometimento, questionamentos, análises e interpretações.

A característica de rigorosidade diz respeito ao extremo cuidado que o avaliador deve, imprescindivelmente, ter no contato com os sujeitos participantes, na divulgação e no uso dos resultados da avaliação. Neste sentido, corrobora-se com Rodrigues (1995, p. 100) em relação à postura dialética e crítica da avaliação: uma abordagem consciente de que os sujeitos estão inseridos histórica e socialmente e que, no decorrer do processo, é importante que seja superada a dualidade sujeito-objeto na relação observador e observado. É importante que não seja estabelecida uma relação vertical (superioridade), mas de conjunto e respeito, a fim de que seja possível reorganizar a situação avaliada.

Também, Cappelletti (2010) atribui crédito para o contexto em que ocorre a avaliação curricular e para o poder da avaliação. Sobre o contexto, afirma que:

Antes de definir o projeto de avaliação, o avaliador precisa conhecer o curso, sua organização, a proposta curricular, o ambiente material e humano, sem esquecer como se conformam as relações de poder na situação estudada, as áreas críticas e de necessidades, possibilidades e riscos (CAPPELLETTI, 2010, p. 12).

Por conseguinte, avaliar um programa vai além da verificação da aprendizagem dos alunos ou do controle da prática docente. É um desafio que envolve criticidade e bom senso dos avaliadores que, inseridos no contexto em avaliação, precisam ser rigorosos, também éticos e respeitosos, e é essa inserção do avaliador que lhe confere poder, pois ele acaba por conhecer em abundância sobre o curso avaliado e sobre a instituição.

A ética torna-se imprescindível porque o poder da avaliação pode ser empregado de diferentes modos, a saber, dominação do outro, desenvolvimento de benfeitorias para a coletividade ou conquista de mais poder individual (CAPPELLETTI, 2010). Em função destas diferentes possibilidades, a autora em questão aponta para a importância dos seguintes fatores, quando da avaliação curricular: visão dialética da realidade social, conhecimento reflexivo a partir de situações concretas, conhecimentos teóricos sobre avaliação, clareza em relação às ideologias, respeito pelo próximo, dentre outros.

Um currículo pode, ou não, favorecer o desenvolvimento humano, oferecendo condições para que os estudantes tenham consciência dos contextos social, cultural, político e econômico nos quais estão inseridos. Um currículo pode, ou não, impulsionar a criticidade em relação às desiguais condições de acesso em todos os âmbitos da sociedade brasileira. Um currículo pode, ou não, ser um caminho para emancipação, se todos os envolvidos com as políticas educacionais estiverem realmente cômicos de que a educação é permeada por relações ideológicas, de poder e de controle, então, trabalharemos no intuito da transformação social para o bem da pessoa humana.

Nesta pesquisa, a opção de avaliação curricular é na perspectiva dialética e crítica, uma vez que são considerados os contextos históricos e situacionais da inserção de Filosofia da Educação nos PPC de Pedagogia, e a participação de docentes e discentes no processo avaliativo desencadeado.

Com o intuito de garantir a confiabilidade de avaliação das disciplinas Filosofia da Educação I e II, o referencial teórico de avaliação curricular, do qual tratou o presente capítulo, fundamenta a discussão sobre o curso de Pedagogia da UEPG e as disciplinas relacionadas à Filosofia da Educação no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3 - A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEPG: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CURRICULARES

A questão fundamental que cabe à Filosofia da Educação responder é aquela do sentido e da finalidade da educação (Antônio Joaquim Severino).

O foco do capítulo é a Filosofia da Educação enquanto componente curricular da licenciatura em Pedagogia da UEPG. Apresenta-se uma concisa reflexão histórica do Ensino Superior no Brasil, da formação para a docência e do papel social da universidade. São abordados aspectos legais para compor o panorama histórico do curso, do currículo e da disciplina Filosofia da Educação. Discute-se acerca das políticas educacionais brasileiras em relação à formação de professores e as reformas delas decorrentes. A análise da legislação vigente, quando da elaboração do atual PPC²², está apresentada neste momento, com especial atenção para o currículo do curso de Pedagogia da UEPG e os programas das disciplinas Filosofia da Educação I e II.

3.1 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE LICENCIADOS EM PEDAGOGIA

A gênese do Ensino Superior brasileiro está abordada a partir do entendimento de Arabela Oliven (2002), no Informe sobre a Educação Superior no Brasil – componente do relatório geral sobre o Ensino Superior na América Latina²³. Segundo a autora, tais instituições tiveram seu início somente no século XIX – antes desse período, fazia-se necessário que os estudantes da elite do Brasil colônia estudassem na Universidade de Coimbra, em Portugal.

Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia foi organizado em Salvador, mas ainda não como universidade. A partir de 1827, foram criadas as faculdades de Medicina, Direito e Politécnica, as quais foram voltadas à orientação profissional da elite que vivia no país. Somente no século seguinte, em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, também com características elitistas e voltadas à orientação profissional; logo, desenvolvendo um trabalho mais direcionado ao ensino do que à pesquisa.

²² Fornecido pela Pró-Reitoria de Graduação da UEPG (Julho/2016).

²³ Trata-se do Informe sobre a Educação Superior no Brasil, solicitado pela Capes, para compor o relatório geral sobre o Ensino Superior na América Latina, organizado pelo IESALC – UNESCO.

No decorrer do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) foram criados o Ministério de Educação e Saúde e o Estatuto das Universidades Brasileiras. O estatuto definia que as universidades poderiam ser públicas ou privadas e, obrigatoriamente, deveriam ofertar, entre seus cursos, ao menos três da listagem a seguir: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras.

Em função da Faculdade de Educação, surgiram opiniões divergentes em relação ao ensino, à pesquisa, à normatização do Ensino Superior e à atuação da Igreja Católica. “O Distrito Federal configurou-se na arena onde se defrontaram diferentes grupos defensores de distintos projetos para a universidade brasileira” (OLIVEN, 2002, p. 34), pois, em pouco tempo, “foram criadas três universidades que expressaram clivagens ideológicas entre educadores, políticos e líderes religiosos da época [...]” (OLIVEN, 2002, p. 34), a saber, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade do Distrito Federal e a Universidade de São Paulo (USP)²⁴.

A PUC-RJ foi criada ano de 1934, sob a administração da Companhia de Jesus²⁵. De acordo com Oliven (2002), havia lideranças religiosas que buscavam justificar os problemas do cenário brasileiro daquele período: como uma relação de causa e efeito, a separação entre Estado e Igreja gerou uma crise moral no país, porque, com a Proclamação da República em 1889, o Brasil sinalizou a estruturação de um Estado laico, com Decreto 119-A de 1890, e com a Constituição da República de 1891.

Em 1934 iniciaram as atividades da USP, a qual integrou o projeto político do estado de São Paulo que, dentre outras finalidades, objetivava a constituição de uma universidade de alto padrão acadêmico e científico e livre de controle direto do governo federal.

A Universidade do Distrito Federal foi criada em 1935 por Anísio Teixeira²⁶, na qual se buscava desenvolver atividades de pesquisa e não somente ensino. No entanto, o contexto político brasileiro²⁷ não favoreceu o prosseguimento das atividades da referida universidade, a qual foi extinta por decreto presidencial em menos de 4 (quatro) anos de existência.

²⁴ A respeito da criação das primeiras universidades no Brasil, há divergência de registros. No Informe sobre a Educação Superior no Brasil (2002) consta a PUC-RJ, mas há outros estudos que apontam a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Para aprofundamento e pesquisas sobre a UFPR, consultar o texto de Porto; Souza (2016), e também o texto de Campos (2008).

²⁵ Cf. Núcleo de Memória da PUC/RJ em: <<http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/instrumentos-de-pesquisa/cronologia-por-decadas>>.

²⁶ Para mais informações, ver: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro11/pagina13.htm>>.

²⁷ Conhecido como golpe de 1930, constituiu a ocasião em que Júlio Prestes, então eleito Presidente da República, foi impedido de assumir seu mandato. Getúlio Vargas assumiu a chefia do Governo Provisório e, em 1937, com um golpe de Estado, Vargas instituiu o Estado Novo, outorgou a Constituição Brasileira de 1937 e consolidou seu poder, também com censura à imprensa e à propaganda, além de repressão ao comunismo. No

A partir dos anos 1940, Faculdades de Filosofia estabeleceram-se no país e, junto delas, novos cursos. No entanto, “[...] a maioria delas, não passava de um aglomerado de escolas, nas quais cada curso preparava um tipo específico de professor” (OLIVEN, 2002, p. 36). Ademais, “a escassez de recursos materiais e humanos limitou esses cursos às atividades de ensino sem qualquer comprometimento com a pesquisa” (OLIVEN, 2002, p. 36). Do exposto, infere-se que os cursos superiores das faculdades estavam direcionados à formação técnica.

Entre faculdades e universidades, os projetos eram bastante elitizados – logo, distantes das necessidades de formação da população brasileira. Orso (2007, p. 56) problematiza várias questões relacionadas ao surgimento das primeiras faculdades e universidades, apontando que “os objetivos são claros e não escondem que a universidade deveria estar voltada para a formação da elite e para a seleção dos mais capazes”.

Outro autor que muito contribui para o debate acerca da instauração das universidades no Brasil é Dermeval Saviani. Selecionou-se uma produção de 2009, na qual o autor trata das questões históricas e teóricas da formação de professores no Brasil. Para ele, desde Comenius (1592-1670), a preocupação com a formação docente se faz manifesta; porém, somente no século XIX ganhou força como instituição: em 1795 com a Escola Normal²⁸ (Paris); em 1802, com a Escola Normal de Pisa²⁹ (Itália), as duas primeiras instituições voltadas especificamente à formação docente.

Posteriormente, outros países fundaram suas escolas para formação docente, denominadas de Escolas Normais. No Brasil não foi diferente: “[...] a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 143). O quadro 1 apresenta os períodos da história da formação de professores no Brasil, à luz de Saviani (2009), complementado com a relação das Escolas Normais criadas em diferentes localidades do Brasil, por data.

Quadro 1 – Períodos na história da formação docente no Brasil.

	Formação docente
1827-1890	Ensaio intermitentes de formação de professores.
1890-1932	Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais.
1932-1939	Organização dos Institutos de Educação.
Continua na página seguinte	

ano de 1939, quando a Universidade do Distrito Federal teve suas atividades encerradas, Getúlio Vargas já havia instituído o Estado Novo – período em que pesaram os seguintes elementos: centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo.

²⁸ Escola Normal Primária para formar professores do ensino primário; Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário.

²⁹ Formação de professores para o ensino secundário.

Continuação da página anterior	
	Formação docente
1939-1971	Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais.
1971-1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério.
	Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.
Escolas Normais – local/data *	Rio de Janeiro/1835; Bahia/1836; Mato Grosso/1842; São Paulo/1846; Piauí/1864; Rio Grande do Sul/1869; Paraná/1870; Sergipe/1870; Espírito Santo/1873; Rio Grande do Norte/1873; Paraíba/1879; Rio de Janeiro (DF)/1880; Santa Catarina/1880; Goiás/1884; Ceará/1885; Maranhão/1890.

Fonte: Adaptado de Saviani (2009).

* Dados da pesquisa.

Em menos de um século, a educação brasileira formava professores desde o Ensino Primário até o Ensino Superior. As mudanças foram provenientes do contexto social como um todo: o século XX foi o período no qual predominaram as transformações políticas e econômicas que, no Brasil, levaram à criação de um curso superior de Pedagogia. Na perspectiva de Cambi (1999, p. 509), esse período constituiu “um século dramático, conflituoso, radicalmente inovador em cada aspecto da vida social: em economia, em política, nos comportamentos, na cultura”.

No contexto educacional, enquanto era organizado o curso de Pedagogia, ocorreu o movimento conhecido como Escola Nova, originado por John Dewey e que chegou ao Brasil³⁰:

Este movimento ganha projeção no Brasil, e teve início na década de 1920, propondo a introdução de novas técnicas e ideias pedagógicas na prática da educação escolar. No campo político educacional, teve seu ápice durante a reforma educacional de 1928 ocorrida no Distrito Federal, promovida por Fernando de Azevedo com a criação da Escola Normal do Distrito Federal referência no Brasil e para os estudos superiores (ALMEIDA, 2012, p. 30-31).

Dada a possibilidade de inovação, a educação brasileira teve condições de preparar professores para o Ensino Superior em uma universidade, o que ocorreu com a criação do primeiro curso de Pedagogia, em 1939. A seguir, apresenta-se a sistematização de Saviani (2009), no tocante à implantação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura (1939-1971) no Brasil.

Como supracitado, em 1934 já havia sido fundada a USP e a Universidade do Distrito Federal, no ano seguinte. Nestas instituições foram incorporados o Instituto de Educação de São Paulo e Distrito Federal, quando de suas alterações para o nível

³⁰ O movimento da Escola Nova iniciou nos Estados Unidos com John Dewey (1859-1952). É uma dentre as tendências educacionais estudadas em Filosofia da Educação e que, no Brasil, ficou conhecida a partir do Manifesto dos Pioneiros, um documento de 1932. Para mais informações a respeito da Escola Nova e dos reflexos no Brasil, indica-se a leitura de Tomazetti (2003), Oliveira (2006) e o próprio texto Manifesto dos Pioneiros, disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>.

universitário. Com o decreto-lei nº 1.190/1939, foram organizados os cursos de formação de professores (para escolas secundárias) e a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

A partir de tal decreto, todas as escolas de nível superior (cursos de licenciatura e Pedagogia) deveriam organizar-se conforme o novo modelo, que se tornou conhecido como esquema 3+1³¹. Depois de implantados, os cursos de licenciatura e Pedagogia deram primazia ao aspecto profissional, centrando-se nas disciplinas constantes no currículo e desconsiderando as escolas-laboratórios³², o que gerou consequências para ambos: os conteúdos (culturais e cognitivos) recebiam primazia em relação às questões pedagógicas e didáticas³³.

Para o autor, a formação docente ocorreu em torno de 2 (dois) modelos: o 1º (primeiro), denominado de conteúdos culturais-cognitivos; e o 2º (segundo), denominado de pedagógico-didático. Em relação ao primeiro, a formação docente fora entendida como o conhecimento a respeito da cultura e domínio dos conteúdos referentes à disciplina que iria ensinar. Já o segundo modelo, o pedagógico-didático, concebia a formação do professor para além do conhecimento de conteúdos, porque necessitava de preparo pedagógico e didático.

Saviani (2009, p. 149) ainda afirma que o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos “[...] predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas Escolas Normais [...]”. As universidades buscaram uma organização comum e com os mesmos currículos formativos³⁴.

³¹ Esquema 3+1: Em decorrência de estudos e embates no Conselho Federal de Educação (CFE), foi elaborado o Parecer nº 251/1962, o qual fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. A formação compreendia 3 (três) anos de estudos de disciplinas específicas que compunham o currículo do curso bacharelado, para tornar-se docente na escola secundária como técnico em educação. Quem desejasse tornar-se professor das disciplinas pedagógicas em curso Normal precisava que dar sequência a mais 1 (um) ano de formação didática, em licenciatura. A formação de professores para lecionar nos cursos ginásial e colegial era realizada em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; já a formação para a docência no primário e pré-primário era em institutos de educação, pelo Curso Normal. Indicam-se os textos de Libâneo e Pimenta (2009) e Silva (2009) para mais informações.

³² John Dewey trabalhou por um período de 10 (dez) anos junto à Escola de Pragmatismo de Chicago (na Universidade de Chicago), com a Escola Laboratório. Pragmatista, Dewey não concebia a aprendizagem e o conhecimento como mera transmissão por um professor; ele considerava a necessidade de presenciar e experienciar os processos para a efetiva aprendizagem.

³³ As questões didáticas tornaram-se mera formalidade para a obtenção do registro profissional docente, no caso dos cursos de licenciatura (SAVIANI, 2009).

³⁴ “Para que possamos compreender adequadamente esse fenômeno, convém ter presente que as universidades, na sua configuração contemporânea, caracterizam-se por três elementos interligados, mas com pesos diferentes: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano” (SAVIANI, 2009, p. 149).

Posteriormente, “na década de 1960 houve grandes transformações políticas, econômicas e sociais que influenciaram na educação no Brasil” (ALMEIDA, 2012, p. 39), e dentre elas estava a lei nº 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação e que regulamentou o ensino nas escolas primárias, secundárias e superiores.

Em relação ao Ensino Superior, a lei nº 4.024/1961 estabeleceu “por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário” (BRASIL, 1961, Art. 66). Particularmente sobre a formação de professores, não se considerou a formação de especialistas na graduação, mantendo-se a formação de funções que não a docência. Com esta lei, os currículos da licenciatura em Pedagogia deveriam ser reestruturados, o que influenciou no enfraquecimento da participação política estudantil (em 1938 já havia sido criada a União Nacional dos Estudantes, UNE), pois assim o decretou o governo militar iniciado em 1964 (ALMEIDA, 2012).

O período ditatorial no Brasil compreendeu os anos de 1964 até 1985, marcado pela supressão dos direitos constitucionais, perseguições políticas aos discordantes do governo, censura, ausência de democracia dentre vários outros fatores. Os 17 (dezesete) Atos Institucionais (AI) legitimaram as ações políticas militares: entre 1964 e 1968 foram decretados os AI 1 (um) a 5 (cinco) e, no ano seguinte, 1969, os demais. Destes, o AI 5 é o que mais forte revelou-se em relação ao controle do poder político, ao permitir que o Presidente da República pudesse decretar a intervenção nos estados e municípios, suspender direitos políticos de quaisquer cidadãos e cassar mandatos eletivos, por exemplo, não havendo a exigência de submeter-se à Constituição.

Deles decorrem as universidades brasileiras estarem sob total regulação e controle foi imediato – o trâmite das mudanças educacionais já estava acontecendo, tendo em vista que a lei nº 5.540/1968 teve data de 28 de novembro, e o AI-5 começou a vigorar em 13 de dezembro do mesmo ano. Ainda mais: em julho de 1968 havia sido criado o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), “de acordo com o espírito ditatorial e atendendo às necessidades políticas e econômicas do momento [...]” (ORSO, 2007, p. 73).

No texto *A Reforma Universitária dos anos 1960* são apresentadas algumas reflexões acerca das mudanças que se objetivava para a universidade brasileira. Argumenta-se que as alterações não visavam a solucionar problemáticas da área educacional, mas eliminar o que tivesse cunho de obstáculo político (ORSO, 2007). Do exposto, entende-se que os propósitos da reforma da universidade, no Brasil, foram o controle político e ideológico. Segundo o mesmo autor, a combinação reforma universitária, golpe militar e AI-5 tinha por objetivo garantir a recuperação e consolidação do poder das elites.

O contexto brasileiro após o golpe de 1964 deixou visível que a administração pública e privada estava submetida às exigências do projeto desenvolvimentista pretendido pelos militares. Por consequência, na formação de professores tornava-se cada vez mais presente a concepção de que o técnico em Educação era um profissional indispensável para ter a educação como fator de desenvolvimento do Brasil (SILVA, 1999). Com a formação docente voltada ao mercado de trabalho, além da reforma universitária de 1968, passaram a vigorar o Parecer nº 252/1969 e a Resolução nº 2/1969, ambos referentes ao currículo do curso de Pedagogia.

Por orientação desses documentos do CFE³⁵ foram acrescentadas à formação do professor da Escola Normal e dos primeiros anos da educação básica as habilitações para formar os especialistas. Esses seriam os responsáveis pelo planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação educacional, modificando o perfil do profissional formado no curso de pedagogia para atuar na educação básica e nos sistemas de ensino (ALMEIDA, 2012, p. 44).

A formação de professores estava voltada às tarefas que seriam realizadas pelos profissionais, de modo que era necessário atentar às necessidades do mercado de trabalho brasileiro. Com a instrução do Parecer nº 252/1969 e com o estabelecido na Resolução nº 2/1969, a formação do especialista não estava mais fortemente associada à prática do magistério. As mudanças referentes à preparação para a docência, no decorrer do regime militar, estenderam-se para todas as licenciaturas (ALMEIDA, 2012).

O Parecer nº 252/1969 foi incorporado à Resolução CFE nº 2/1969, a qual fixava o mínimo de conteúdos curriculares e a duração do curso de Pedagogia para a formação de professores do curso Normal, e também especialistas para orientação, administração, supervisão e inspeção escolar. Segundo Silva (1999), o currículo estava organizado em disciplinas fundamentais e disciplinas do currículo mínimo, e a este último pertencia a disciplina Filosofia da Educação.

No decorrer dos anos 1970, mais mudanças aconteceram. A partir da Lei nº 5.692/1971, os professores deveriam formar-se em nível superior para que pudessem lecionar junto às quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau à época. E mais, a formação deveria ocorrer em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Para trabalhar como diretor, orientador e supervisor educacional ou inspetor de ensino era necessário estudar Pedagogia, pois era o curso que oferecia a formação de especialistas, além da habilitação de Magistério. As Indicações nº 67/1975, nº 68/1975, nº 70/1976 e nº 71/1976 abordaram a formação pedagógica das licenciaturas, o preparo de

³⁵ CFE: Conselho Federal de Educação.

especialistas e professores, bem como a formação superior de docentes para educação especial. Tais documentos repercutiram na reformulação do curso de Pedagogia, pois a formação tornou-se cada vez mais fragmentada.

Aos poucos, o militarismo deu sinais de enfraquecimento, a sociedade demonstrou anseio por mudanças em relação às políticas públicas e os professores também. Nos anos 1980 houve um movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, incentivando várias instituições em conferir a formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do ensino de 1º grau ao curso de Pedagogia (SAVIANI, 2009).

Mesmo com a reforma do Ensino Superior, as mudanças desejadas não foram totalmente realizadas. A lei nº 5540/1968 preceituou a formação de professores do seguinte modo: para atuar na Educação Básica era necessária formação em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (Art. 62); para atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional da Educação Básica era necessária a graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação (Art. 64); para a docência junto ao magistério superior era necessário pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (Art. 66).

Ainda, foi sancionada uma possibilidade à docência para além do curso de Pedagogia, a saber, o curso Normal Superior.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, 1971).

Portanto, a referida lei preceituou que a formação pedagógica seria ofertada em institutos superiores de educação, os quais seriam responsáveis pela formação para o magistério da Educação Básica, formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior e formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. No que diz respeito ao magistério para Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, especificamente, poderia acontecer também pelas Escolas Normais Superiores.

No período de 28 (vinte e oito) anos após a reforma do Ensino Superior, uma nova LDB foi formulada. Trata-se da Lei nº 9.394/1996 que referia-se às políticas educacionais com nivelamento raso, por baixo (Saviani, 2009): os institutos superiores de educação

fizeram-se enquanto instituições de nível superior de segunda categoria com cursos de curta duração³⁶.

A década de 1990 foi assinalada pelas discussões a respeito da reestruturação da educação. Outro aspecto importante e que merece ser salientado na LDB de 1996 diz respeito às questões curriculares, porque foi dada a possibilidade de formação superior em instituições de ensino, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (Art. 45). Também foi decretada ampla autonomia para as instituições fixarem seus currículos (Art. 53), referindo-se não somente a decisões acerca do currículo, também à criação de cursos, questões financeiras e administrativas (o que não significou a destituição do controle pelo Estado, pois foram mantidas diretrizes curriculares e avaliações internas e externas).

A formação de profissionais da educação (diferentes níveis e modalidades de ensino) teve como fundamentos: associação entre teorias e práticas; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino; trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Tais fundamentos foram modificados por leis posteriores, hoje estando assim definidos:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) (BRASIL, 1996).

Ainda no que se refere à formação de professores, destaca-se a formação em cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior³⁷. Os Institutos Superiores de Educação devem manter cursos formadores de profissionais para a educação básica (inclusive

³⁶ A situação manteve-se em relação aos cursos de curta duração, mesmo com as novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia homologadas em abril de 2006. O Parecer CNE/CP nº 5/2006 instruiu, para que o Curso Normal Superior fosse mantido para habilitar professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, carga horária total mínima de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas; enquanto a licenciatura plena em Pedagogia compreendia o mínimo de 3.200 (três mil e duzentas) horas. Além dessas informações, outros elementos podem auxiliar a entender o argumento de Saviani (2009) em relação às políticas educacionais como um nivelamento raso. Indica-se a análise do Parecer CNE/CP nº 5/2006.

³⁷ Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013.

o curso normal superior³⁸), formação pedagógica para os portadores de diplomas de Educação Superior que queiram atuar na educação básica e programas de educação continuada para os profissionais de educação em diversos níveis (Art. 63).

No ano 2005 foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 5/2005, o qual instituiu as DCN para o Curso de Pedagogia, isto é, o currículo prescrito, conforme a tipologia de Sacristán (2008). O documento já foi reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006 e consultado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2007³⁹.

Com a análise dos documentos oficiais selecionados, foi possível perceber que há movimento quando se trata de questões curriculares. Elas permitiram compreender o quão imperioso é ter clareza de que a universidade não é estanque, mas que é permeada por relações políticas, econômicas e sociais, pois, assim como é construída por elas, também as constrói. O currículo permite (e é permitido, conforme as relações de poder) os elos entre educação, sociedade e cultura, pois

[...] o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo (SACRISTÁN, 2008, p. 102).

Conforme ocorre a objetivação do currículo no Ensino Superior, ele permite ou não as relações entre ensino, pesquisa e extensão. Ao considerá-lo a essência de um curso, torna-se possível a definição do papel da universidade junto à formação acadêmica. O estudo de Moreira (2005)⁴⁰ auxilia a pensar tais questões, uma vez que é fruto de debates acerca das funções da universidade e do currículo. Fundamentando-se em Cunha (2003), o autor inicia seu registro com apontamentos sobre a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Moreira (2005, p. 4), a universidade não está distante das consequências da globalização, a saber, “o aumento da desigualdade no mundo, a exclusão social, o desemprego crescente, a violência urbana e os riscos ecológicos”. É possível identificar tal situação ao ter, como exemplo, a questão da autonomia das instituições, pois os currículos existentes e as reformulações que acontecem não são a esmo: há interesses nacionais e internacionais que permeiam todas as ocorrências de mudança ou permanência.

³⁸ Destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental.

³⁹ Para mais informações a respeito das questões históricas da criação do curso de Pedagogia no Brasil indica-se Pinheiro (2010).

⁴⁰ Entre os anos 2001 a 2004, a Universidade Federal de Uberlândia organizou atividades coletivas de discussões acerca do papel da universidade como ambiente de produção de conhecimento e cultura e, também, a respeito da avaliação curricular como possibilidade de mudanças. A coletânea de trabalhos resultantes foi organizada em: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paulo (orgs.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

Se as marcas da universidade são deixadas nos acadêmicos de todos os cursos, no que diz respeito ao curso de Pedagogia “não causa surpresas, portanto, o empenho em reformar os sistemas educacionais e efetuar mudanças nos currículos, na avaliação e na formação docente, de modo a melhor regular alunos e professores” (MOREIRA, 2005, p. 7).

Ademais, os acadêmicos agem/atuam na sociedade e são influenciados por ela. Quando egressos do curso de Pedagogia, têm um papel junto às instituições e na formação de seus alunos – eis a importância em avaliar e analisar a política curricular, o currículo em seus diferentes níveis e, em particular, seus componentes curriculares.

Acredita-se na relevância em explorar algumas questões sobre o desenrolar do ensino superior no Brasil e acerca da presença da universidade na formação dos pedagogos, porque “o currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial” (SACRISTÁN, 2008, p. 105).

Diante do exposto, compreende-se como absoluta a influência da universidade na formação de seus licenciados. Acredita-se que a proposta curricular do curso de Pedagogia, expressa em seu PPC, define o profissional a ser formado e o docente que irá educar as futuras gerações. Por isso, na próxima seção está registrada a análise efetuada sobre a licenciatura em Pedagogia da UEPG.

3.2 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEPG: BREVE PANORAMA HISTÓRICO

O curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, foi criado no ano 1961 e autorizado pelo Decreto Federal nº 111/1961. Conforme citado na seção anterior, no período compreendido entre os anos de 1939 e 1971 foram implantados os cursos de Pedagogia e de licenciatura no Brasil, e o curso da UEPG esteve sujeito à legislação daquele período.

Nesta seção, pode-se acompanhar o modo como o currículo prescrito influencia diretamente no currículo apresentado aos professores. Apresenta-se a análise da legislação referente ao Ensino Superior brasileiro, especialmente no que diz respeito à formação de professores. Também está a apreciação dos processos internos da UEPG, cujas informações foram buscadas junto aos relatórios anuais da própria instituição. Os relatórios anuais são documentos elaborados pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras (FEFCL) como registro das atividades pedagógicas da instituição. Tais relatórios ficavam à disposição

do inspetor federal porque o Ministério da Educação e Cultura (MEC) determinava o acompanhamento e análise das atividades realizadas nas Instituições de Ensino Superior.

O curso de Pedagogia da UEPG foi criado no mesmo ano da formulação da Lei nº 4.024/1961, 1ª (primeira) lei que dava as diretrizes para a educação no país. Em relação à formação de professores em nível superior, ocorreu a criação de um curso (destinado à formação de orientadores de educação do Ensino Médio) para os licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais, bem como aos diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e aos inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

O projeto inicial da licenciatura em Pedagogia da UEPG foi mantido no decorrer dos anos 1962, 1963 e 1964. Segundo registros do Relatório Anual de 1964, houve a necessidade de reformulação para o ano letivo 1965, porque existiriam acadêmicos matriculados para as 4 (quatro) séries (FEFCL, 1964).

As indicações da LDB de 1961 foram mantidas. Contudo, a Lei nº 5.540/1968 fixou as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior, a articulação deste nível ao Ensino Médio e o preparo de especialistas (para planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação) em nível superior. No ano seguinte, o Parecer nº 252/1969 fixou o currículo mínimo para o curso de Pedagogia, a duração do curso, a formação de professores para lecionar as disciplinas pedagógicas em Curso Normal e as habilitações para a formação de especialistas em Supervisão Escolar, Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional ou outras, conforme a decisão de cada instituição de ensino. Naquele momento, a UEPG oferecia as habilitações Magistério para o ensino Normal, Administração, Supervisão e Orientação.

Após a reforma no Ensino Superior, foram reorganizados o 1º e o 2º graus. Trata-se da Lei nº 5.692/1971, pela qual havia a exigência mínima de formação em curso de graduação de curta duração para o ensino de 1ª à 8ª séries, e graduação em curso de licenciatura plena para o ensino de todo o 1º e 2º graus. A lei tratou da obrigatoriedade de curso superior de graduação (plena ou curta duração) ou de pós-graduação para a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas, bem como a obrigatoriedade de registro profissional (em órgão do Ministério da Educação e Cultura) para exercício de magistério ou especialidade pedagógica.

A reforma do 1º e 2º graus refletiu na UEPG: no ano 1972, o curso de Pedagogia da instituição estava voltado à formação de professores e à formação de especialistas em Supervisão Escolar, Administração Escolar, Inspeção Escolar e Orientação Educacional

(FEFCL, 1979). No decorrer dos anos 1970 e 1980 houve inclusão e exclusão de disciplinas no currículo, via processos internos da própria instituição.

Em 1989, o processo nº 2831/1989 tratou do projeto para um novo currículo do curso, que passou à denominação *Curso de Licenciatura em Pedagogia e Habilitações*, com carga horária mínima de 1.564 (um mil, quinhentos e sessenta e quatro) horas/aula na parte comum, e 1.054 (um mil e cinquenta e quatro) horas/aula na parte diversificada. Ocorreu mudança para o regime seriado anual, em cujo teor estava a implantação das habilitações Alfabetização, Educação Pré-Escolar e Magistério de 1º grau (Séries Iniciais) e, ainda, a suspensão de Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar. Tais mudanças entraram em vigor no ano letivo 1990 (FEFCL, 1989) e permaneceram até 1991.

Com o processo nº 2.290/1991 ocorreu a proposta de manutenção e reformulação das habilitações Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar no currículo do curso, as quais retornaram para o ano letivo 1992. As habilitações já existentes (Magistério de 1º grau/Séries Iniciais, Magistério de 2º grau, Alfabetização e Educação Pré-Escolar) foram mantidas. Desse modo, o curso de Pedagogia passou a ter 7 (sete) habilitações.

Dois anos depois, o processo nº 2.829/1993 abordou a proposta de alteração do fluxograma do curso de Pedagogia, com a permuta entre as disciplinas Didática I, Didática II, Estrutura e Funcionamento 1º grau e Estrutura e Funcionamento 2º grau. A mudança ocasionou o aumento de 1 (uma) hora/aula semanal na 3ª (terceira) série em todas as habilitações. Especificamente em relação ao turno matutino, foi transferida 1 (uma) hora/aula de estágio para o sábado, no turno matutino, porque a carga horária não poderia exceder 20 (vinte) horas/aula semanais (FEFCL, 1993).

Com a Lei nº 9.394/1996 surgiram novas diretrizes para a educação no país. Ficou sancionado que a formação de profissionais de educação (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica) deveria ocorrer em cursos de graduação em Pedagogia ou cursos de pós-graduação. Dentre os reflexos da LDB de 1996 na UEPG, pode-se citar a reestruturação do curso de Pedagogia: curso de 4 (quatro) anos com as habilitações Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Educação Infantil, Educação de Adultos e Educação Especial na 5ª (quinta) série complementar.

Após as diretrizes de 1996, a UEPG buscou adequação curricular. O processo nº 4453/1997 registrou a alteração no currículo pleno do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Habilitações: 300 (trezentas) horas mínimas de prática de ensino, sem alterações do fluxograma; retirada das disciplinas optativas; carga horária mínima de 2.108 (duas mil, cento

e oito) horas/aula na parte comum e 748 (setecentos e quarenta e oito) horas/aula na parte diversificada.

As adequações na UEPG continuaram e, com o processo nº 5.371/1998, o Colegiado solicitou alteração da estrutura curricular implementada em 1997. Tinha-se a proposta de estrutura curricular retroativa aos acadêmicos que ingressassem em 1997 e 1998; alteração do nome do curso para Licenciatura em Pedagogia: Magistério para a Educação Básica; modificação da carga; estágio curricular desde a 1ª (primeira) série do curso. Com parecer favorável, os docentes do curso de Pedagogia iniciaram um trabalho fundamentado em 3 (três) currículos, concomitantemente.

O currículo nº 3 (três) atendeu aos acadêmicos ingressantes nos anos letivos 1995 e 1996. Era necessário cumprir a habilitação obrigatória Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Como habilitação opcional, o acadêmico escolhia 1 (uma) dentre as 6 (seis) disponíveis na UEPG, a saber: Educação de Adultos, Educação Especial, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Educação Infantil (Resolução CEPE nº 98/1994).

O currículo nº 1 (um) atendeu aos acadêmicos ingressantes do ano letivo 1997, com o mesmo fluxograma que o currículo nº 2 (dois). Ofertava 4 (quatro) habilitações: Administração, Supervisão e Orientação Educacional; Educação Especial nas áreas auditiva, física, mental e visual; Educação de jovens e adultos; Educação Infantil (Resolução CA nº 296/1996).

Por fim, o currículo nº 2 (dois) atendeu aos acadêmicos ingressantes no ano letivo 1998 com 6 (seis) habilitações: Supervisão Escolar; Orientação Educacional; Administração Escolar; Educação Infantil; Educação de Adultos; Educação Especial (Deficiência Mental) (Resolução CA nº 352/1997).

Os 3 (três) documentos supramencionados passaram por modificações em 1999, mas não configurou reestruturação curricular. Tratou-se do processo nº 1348/1999, pelo qual foi modificada a nomenclatura das habilitações (nos históricos escolares e nas apostilas dos diplomas do curso) para os ingressantes em 1995 e 1996, também aos currículos posteriores que foram adaptados ao currículo de 1998. A habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau foi denominada Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º Grau ficou denominada Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (Parecer CEPE nº 086/1999).

Junto ao processo nº 1348/1999, destacam-se 4 (quatro) mudanças: a) alteração da carga horária das 3ª (terceiras) e 4ª (quartas) séries (e apenas mudança de nomes das

disciplinas para adequação legal nas primeiras e segundas séries); b) obrigatoriedade em cursar as habilitações Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar; c) opção pela habilitação Educação Infantil para graduados em grades anteriores; d) eliminação da obrigatoriedade mínima de 1 (um) ano de magistério para obtenção das habilitações Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar.

O currículo da *Licenciatura em Pedagogia, habilitação em Magistério para a Educação Básica* (Magistério da Educação Infantil, das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas do Ensino Médio) foi mantido até o ano letivo 2000. O processo nº 2.841/2000 registrou uma nova reforma curricular para o curso de Pedagogia, doravante denominado *Pedagogia – Magistério para a Educação Básica e Habilitação em Administração, Supervisão e Orientação Educacional*. Outras modificações ocorreram como, por exemplo, inclusão, eliminação ou redução de carga horária de disciplinas (Parecer CEPE nº 223/2000; Resolução CA nº 190/2000). De 2004 até 2006, o curso teve a carga horária mínima de 2.839 (duas mil, oitocentas e trinta e nove) horas/aula.

Dez anos depois após a LDB nº 9.394/1996, o Conselho Nacional de Educação definiu novas DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) com a Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, documento que resultou em mudanças na UEPG:

No período de 2001 a 2006, o Colegiado do Curso e os professores acompanharam o processo de elaboração e negociação das Diretrizes Curriculares do Curso. Logo após a aprovação das DCNs, em maio de 2006, iniciaram-se as discussões para a reestruturação do Curso (MASSON; MAINARDES, 2009, p. 176).

O novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEPG foi aprovado em 2006 e implementado em 2007. Ficou denominado *Curso de Licenciatura em Pedagogia – Magistério para a Educação Básica e Gestão Educacional*, com a carga horária mínima de 3.260 (três mil, duzentos e sessenta) horas, conforme o processo nº 4820/2006 (UEPG, 2006). A partir do ano letivo 2010, o acadêmico deveria cumprir o total mínimo de 3.668 (três mil, seiscentas e sessenta e oito) horas, no período compreendido entre 4 (quatro) anos e 06 (seis) anos letivos, para concluir o curso, de acordo com o Catálogo de Curso (UEPG, 2010). Em 2012, nova proposta curricular emergiu, e o documento passou a vigorar para os matriculados na 1ª (primeira) série no ano letivo 2013.

A proposta definida como currículo 1 (um) iniciou com os acadêmicos matriculados na 1ª (primeira) série do curso em 2007, e encerrou com os matriculados na 4ª (quarta) série do ano letivo 2015. Em 2012 ele ainda era válido, mas novas ementas foram definidas para as disciplinas. Em 2013 teve início o currículo 2 (dois) para os acadêmicos matriculados na 1ª

(primeira) série do curso. Assim sendo, durante os anos letivos 2013, 2014 e 2015, 2 (dois) currículos existiram no curso.

Na sequência, estão apresentados alguns dados provenientes da Diretoria de Avaliação Institucional (DAI) da UEPG. Dizem respeito ao número de acadêmicos matriculados, diplomados e evadidos, no período em que a licenciatura em Pedagogia teve 2 (dois) currículos em ação, a saber, 2013 a 2015. Os números referentes ao ano letivo 2016 ainda não estão disponíveis junto à Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN/DAI).

Tabela 9 – Número de acadêmicos matriculados, diplomados e evadidos, na licenciatura em Pedagogia da UEPG

Ano	Turno	Ingressantes	Diplomados	Evadidos	Ingre.	Total Diplom.	Evad.
2013	M	46	30	27	127	88	72
	N	81	58	45			
2014	M	30	17	24	118	62	71
	N	88	45	47			
2015	M	39	27	19	118	85	40
	N	79	58	21			

Fonte: PROPLAN/DAI, 2017.

*Ingr: ingressantes. Diplom: diplomados. Evad: evadidos.

3.3 A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEPG

Para conhecer mais sobre a disciplina Filosofia da Educação na licenciatura em Pedagogia da UEPG, optou-se por compor uma trajetória histórica a partir de documentos oficiais da própria instituição. Em consulta ao Arquivo da UEPG, obteve-se acesso aos relatórios das atividades desenvolvidas junto à FEFCL no período compreendido entre os anos 1961 e 1972, aos processos de reestruturação curricular da Pedagogia desde o ano 1989, aos catálogos de curso da década de 1970 até os dias atuais e ao PPC de 1989. Junto à Prograd obteve-se o PPC nas versões 2007, 2012 e 2014.

Várias disciplinas direcionaram os estudos filosófico-educacionais desde a criação do curso, em 1961. Entre os anos letivos 1962 e 1964 havia as disciplinas História da Filosofia e Filosofia da Educação. A partir de 1965, a disciplina foi denominada Filosofia da Educação para 1ª (primeira) e 2ª (segunda) séries do curso, e assim foi mantido até 1971. Com as mudanças no currículo, em função da Lei nº 5.692/1971, dos anos 1972 a 1975, os estudos da disciplina Filosofia foram semestrais, denominada I, II, III ou IV, conforme o período em que o acadêmico estivesse matriculado.

A organização semestral continuou. De 1976 a 1989 a disciplina Filosofia foi mantida para 1 (um) semestre e, na sequência, os alunos cursariam Filosofia da Educação em 3 (três) momentos, os quais eram denominados I, II e III. Esta estrutura foi alterada com a proposta de reestruturação curricular para 1989 e, assim, até 2012, os acadêmicos matriculados na 1ª (primeira) e 2ª (segunda) séries cursaram as disciplinas Filosofia da Educação e Filosofia da Educação brasileira. Atualmente existem as disciplinas Filosofia da Educação, caracterizadas por I ou II, conforme a série do curso em que ocorrem.

Em tempos hodiernos, a disciplina consta na área denominada Educação, mas até o ano 2006, as disciplinas existentes pertenceram à matéria Filosofia da Educação. Em relação a tal matéria, considera-se interessante registrar a presença de duas disciplinas complementares obrigatórias que tiveram início no ano letivo 1990. Trata-se das disciplinas Teoria dos Valores e Ética do Profissional de Magistério.

Teoria dos Valores estava relacionada à matéria Filosofia. Era uma disciplina optativa, com carga horária de 68h e seus estudos compreendiam o significado e importância dos valores, a essência dos valores e as relações entre valor e ser, dever-ser, gnosiologia, antropologia, ciência e liberdade – foi extinta em 1996. Ética do Profissional de Magistério compunha o quadro das disciplinas para a habilitação Magistério de 2º Grau, compreendia o mínimo de 68h, estava relacionada à matéria Filosofia da Educação e os estudos eram sobre conhecimentos introdutórios ao estudo da Ética, os fundamentos do comportamento ético, Ética aplicada à Educação, estudo dos princípios éticos dos profissionais de magistério e análise das situações práticas dos mesmos – foi extinta a partir do ano 2000.

3.3.1 O componente curricular Filosofia da Educação: um pouco de história

Conhecer a trajetória da Filosofia da Educação na licenciatura em Pedagogia da UEPG, mesmo que sinteticamente, permite compreender melhor a tese de Sacristán (2008), de que currículo demanda processo. “O importante deste caráter processual é analisar e esclarecer o curso da objetivação e concretização dos significados do currículo dentro de um processo complexo no qual sofre múltiplas transformações” (SACRISTÁN, 1998, P. 103).

A presença da Filosofia no curso de Pedagogia da UEPG data de 1962, primeiro ano do curso. Conforme dados do Relatório das Atividades Desenvolvidas, naquele momento, a matéria Filosofia da Educação abrangia a disciplina História da Filosofia. Nesta disciplina foram contemplados estudos sobre o conceito de Filosofia, os problemas filosóficos e a

história da Filosofia. Em relação à história, abrangia estudos sobre Filosofia Antiga, Filosofia cristã, Filosofia Moderna e Filosofia Contemporânea (FEFCL, 1962).

Em 1963, a disciplina História da Filosofia foi mantida para a 1ª (primeira) série do curso de Pedagogia com o mesmo programa. Na 2ª (segunda) série teve início a disciplina Filosofia da Educação, na qual os acadêmicos estudavam sobre as relações entre Filosofia e Pedagogia, também faziam a apreciação geral das filosofias educacionais em Platão, Michel de Montaigne e John Locke. Por fim, sabe-se que os estudos de Filosofia da Educação tinham como fundamento a leitura e estudo de textos sobre Jean-Jacques Rousseau e o naturalismo pedagógico, John Dewey e o pragmatismo, Porter e a pedagogia do caráter, Benjamin Kidd e a Filosofia da Educação.

No ano 1964 foram mantidas as disciplinas História da Filosofia e Filosofia da Educação. “Elaborou-se o novo Currículo do curso de Pedagogia, em virtude do antigo apresentar cadeiras em excesso e denominações impróprias” (FEFCL, 1964), mas ele entrou em vigor somente no ano seguinte porque já havia 4 (quatro) séries no Mapa demonstrativo das aulas (FEFCL, 1964), para 1965.

Desde modo, em 1965, a disciplina era denominada Filosofia da Educação para as 2 (duas) séries, mas com programas diferentes. Na 1ª (primeira) série o foco estava nas noções gerais de Filosofia. Segundo dados obtidos no Relatório da FEFCL (1965), a disciplina era trabalhada em perspectiva histórica, com breve estudo sobre o pensamento filosófico e o surgimento da Filosofia, alguns filósofos, as áreas da Filosofia (Lógica, Filosofia Especulativa e Filosofia Prática) e a questão da Filosofia no Brasil. Na 2ª (segunda) série manteve-se o programa trabalhado na disciplina nos anos de 1963 e 1964.

Em 1972 aconteceram mudanças no curso em função da Lei nº 5.540/1968 e do Parecer CFE nº 252/1969⁴¹. Dentre as disciplinas fundamentais do currículo mínimo estava a matéria Filosofia, para a qual constava a disciplina Filosofia I (código 333013, Anexo E), com carga horária de 45 (quarenta e cinco) horas/aula. Ocorreu oferta semestral de Filosofia II (código 333023, Anexo F), Filosofia III (código 333034, Anexo G) e Filosofia IV (código 333044, Anexo H), com carga horária de 75 (setenta e cinco) horas/aula cada. Foram formulados novos programas para as mesmas.

O programa de Filosofia I compreendia o estudo do conceito de Filosofia e os objetivos do estudo; as formas de conhecimento; divisão da Filosofia (noções de Lógica, Metafísica, Epistemologia, Ética, Estética, Filosofia da Natureza); origem e objetivos de

⁴¹ Para esclarecimentos sobre a Lei nº 5.540/1968 e sobre o Parecer CFE nº 252/1969, indica-se retomar a seção 2.1 do presente texto.

Filosofia; a presença da Filosofia na universidade; o pensamento filosófico em perspectiva histórica (Antiguidade Oriental e Clássica, Medievo, Modernidade e Idade Contemporânea); conceito do Ser.

Os estudos em Filosofia II eram sobre origens, características, principais representantes e aplicação na Educação em relação ao Naturalismo (a obra escolhida foi *Emílio*, de Jean-Jacques Rousseau) e do Pragmatismo, ao Socialismo (nacionalismos, origens, formas conhecidas, suas características e filosofias que os sustentam) e ao Cristianismo (também sua filosofia de vida, a história e o mito, o conceito do homem).

Em Filosofia III, os estudos estavam voltados às problemáticas do mundo daquele momento histórico e à carência da Filosofia; em relação às mudanças educacionais, fundamentava-se na leitura e interpretação do texto *Educação para uma civilização em mudança*, de W. Kilpatrick; conceitos de homem, educação, valores e vocação.

Em Filosofia IV, o programa abrangia (como em Filosofia I) o conceito de Filosofia, mas, neste período, acompanhando o tempo cronológico. No entanto, é interessante notar que os autores citados para estudo são somente Heráclito e Karl Jaspers. Estudava-se ainda a ideia de Filosofia enquanto ensino ou iniciação; os vários tipos de conhecimento (novamente); problemática entre conceito e existência; as origens da Filosofia (objetivos da Filosofia, a Filosofia contemporânea, o nihilismo); linguagem; o ser humano: o masculino, o feminino. Também ficaram definidas leitura e interpretação de texto acerca do personalismo, em Emanuel Mounier.

Conforme dados do Relatório das Atividades Desenvolvidas (FEFCL, 1975), a partir do ano 1975 havia indicação de bibliografia para Filosofia I, II, III e IV (o que não constava em Relatórios anteriores). Segundo dados do mesmo Relatório, o programa da disciplina Filosofia IV foi modificado. No entanto, chama atenção o fato que, no Catálogo Geral dos cursos de 1975, não teve mudança do código da disciplina. A nova organização dos conteúdos ocorreu em torno da leitura e interpretação de textos. Outra mudança ocorrida foi a diminuição da carga horária de Filosofia II de 75h/aula para 45h/aula.

No ano seguinte, 1976, novamente a matéria Filosofia da Educação passou por modificações: a disciplina Filosofia (II, III e IV) cedeu lugar à Filosofia da Educação que, conforme o período em que ocorria, era denominada Filosofia da Educação I (código 333023), Filosofia da Educação II (código 333034) e Filosofia da Educação III (código 333044). O programa de Filosofia III foi mantido para Filosofia da Educação II, e o programa de Filosofia IV, para Filosofia da Educação III. A carga horária de 1975 foi mantida, mas os programas das disciplinas não.

Em Filosofia I ocorria uma introdução à Filosofia. Os acadêmicos estudavam acerca do conceito, origem e objetivos da Filosofia na universidade. Também a evolução do pensamento filosófico e noções de Lógica, Metafísica, Epistemologia, Ética, e Filosofia da Natureza. Os estudos de Filosofia da Educação I envolviam noções de Filosofia da Educação, a presença da Filosofia no século XIX, correntes filosóficas (naturalismo, individualismo, socialismo, pragmatismo, existencialismo) e seus reflexos na educação. Na sequência, cursava-se Filosofia da Educação II, na qual eram feitos apontamentos de Antropologia Filosófica e, também, estudos sobre métodos, valores, ideologias e fins da educação. Em Filosofia da Educação III tratava-se de educação permanente, do processo político da educação e das tendências educativas da educação brasileira.

Em 1980, o currículo manteve as mesmas matérias, disciplina e programas, mas a carga horária diminuiu. Ficou organizado do seguinte modo: Filosofia I com 45 (quarenta e cinco) horas/aula, Filosofia da Educação I, II e III com 60 (sessenta) horas/aula cada uma. Tal estrutura permaneceu até 1989, quando ocorreu a mudança do nome para *Curso de Licenciatura em Pedagogia e Habilitações*, a alteração de carga horária e outros. A disciplina Filosofia, referente à matéria Filosofia, manteve inalterada até 1989.

Com o fim do ano letivo 1989, as disciplinas Filosofia I e Filosofia da Educação I, II e III deixaram de existir. A partir de 1990, na parte comum do currículo, a matéria Filosofia da Educação compreendia as aulas de Filosofia da Educação (código 501024, Anexo I) e Filosofia da Educação brasileira (código 501028, Anexo J), com 136 (cento e trinta e seis) horas/aula e 102 (cento e duas) horas/aula, respectivamente. Com a reformulação do curso, os Programas de Filosofia da Educação, que tiveram início no ano letivo de 1990, foram mantidos até o final do ano letivo de 2006, conforme Ofício nº 06/1991(UEPG, 1991).

O programa da disciplina Filosofia da Educação estava organizado em 3 (três) grupos de conteúdos. O 1º (primeiro) abrangia discussões a respeito de Filosofia, Pedagogia, Educação, Filosofia da Educação e Ciências da Educação. Ainda neste grupo eram realizadas reflexões preliminares sobre o homem como sujeito histórico e sobre a Filosofia da Educação enquanto elucidação da prática pedagógica. No 2º (segundo) grupo de conteúdos, os acadêmicos estudavam acerca de ideologia e contra-ideologia, educação e valores, educação especial, formas de entendimento e atendimento e, por fim, filosofias de trabalho dentro da Educação Especial. Em relação ao 3º (terceiro) grupo de conteúdos, constavam estudos de antropologia.

Na 2ª (segunda) série do curso de Pedagogia, as discussões em Filosofia da Educação brasileira envolviam 2 (dois) grupos de conteúdos. O 1º (primeiro), como introdução à

Filosofia da Educação, tratava da Educação enquanto objeto da reflexão filosófica e da Filosofia da Educação como processo de reflexão. Na sequência, estavam as diferentes concepções de Filosofia da Educação, o que envolvia: justificativas de uma classificação, a concepção humanista tradicional de Filosofia da Educação (laica e religiosa), a concepção humanista moderna de Filosofia da Educação (bases e consequências pedagógicas), a concepção crítico-reprodutivista (influências do estruturalismo e marxismo), a concepção histórico-crítico de Filosofia da Educação (fontes e principais manifestações) e a Filosofia da Educação no contexto brasileiro.

Nos anos 1993, 1998, 1999 e 2000, várias alterações ocorreram no curso de Pedagogia da UEPG, mas sem mudanças para a disciplina Filosofia da Educação. Somente em 2006 a disciplina teve alteração: ocorreu a diminuição da carga horária de Filosofia da Educação, de 136 (cento e trinta e seis) para 102 (cento e duas) horas/aula, e de Filosofia da Educação brasileira de 102 (cento e duas) para 68 (sessenta e oito) horas/aula, mas foram mantidos os programas de 1990.

Em 2007, um novo currículo teve início para o curso de Pedagogia (currículo 1). Nele, a Filosofia da Educação mudou com novos programas. Neste currículo, os conteúdos de Filosofia da Educação (código 501182, Anexo K) e Filosofia da Educação brasileira (código 501183, Anexo L, com a ementa) foram novamente estruturados na perspectiva histórica da Filosofia – o que ocorreu no currículo válido entre os anos 1972 a 1979, com as disciplinas Filosofia I, Filosofia II, Filosofia III e Filosofia IV. Ainda, convém destacar que a bibliografia voltou a ser indicada no Programa da disciplina.

A estruturação dos conteúdos de Filosofia da Educação compreendeu uma introdução à Filosofia. Em relação à Filosofia da Educação na Antiguidade, estudava-se sobre os pré-socráticos, Sócrates, os Sofistas, Platão e Aristóteles. Na sequência, a Filosofia da Educação na Idade Média tratava de estudos sobre Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. Em relação à Modernidade, constavam investigações sobre o pensamento moderno, a ideia de modernidade, fatos que marcaram o tal período histórico e as correntes filosóficas que influenciaram na Educação. Por fim, a Filosofia da Educação na contemporaneidade abarcava as investigações do século XX, enquanto herança e ruptura com modernidade.

Em Filosofia da Educação brasileira, os acadêmicos tinham seus estudos direcionados à educação enquanto objeto da reflexão filosófica. Posteriormente, estudavam diferentes trajetórias da filosofia da educação no Brasil e as referências filosóficas em debate na educação do Brasil contemporâneo; também fins e valores da Educação. Constavam também discussões sobre Filosofia, educação e cidadania e a contribuição da Filosofia para a

democratização do saber e, por fim, pedagogias incipientes e a busca dos fundamentos filosóficos.

No decorrer do ano 2012, nova proposta curricular foi elaborada e, para o ano letivo de 2013, a Filosofia da Educação ganhou novos programas. Mesmo com a revisão da proposta curricular em 2014, os programas de Filosofia da Educação foram mantidos e valem ainda hoje. A estruturação do conteúdo será tratada na próxima seção.

Com a investigação realizada, identificou-se que os estudos iniciaram com a disciplina História da Filosofia (de 1962 a 1964). Na reformulação curricular para 1965 (que foi mantida até 1971), a disciplina tornou-se Filosofia da Educação, mas o trabalho com as relações Filosofia e Educação ocorre a partir de noções gerais e históricas da Filosofia.

De 1972 a 1989, a organização curricular tornou-se semestral, e a disciplina compreendia 4 (quatro) períodos: primeiramente, de 1972 a 1979, com Filosofia I, II, III e IV; na sequência, de 1980 a 1989, com Filosofia I e Filosofia da Educação I, II e III. Os estudos sobre Filosofia da Educação estavam fundamentados e permeados pela história da Filosofia. Uma diferença em relação ao currículo anterior é que as correntes filosófico-educacionais foram bem definidas. De modo bem assinalado para estudo, constava a questão da leitura e interpretação de textos filosóficos, estava presente o estudo da Filosofia na Antiguidade Oriental Clássica (dentre todos os currículos, este foi o único momento em que constou) e estudo sobre valores (mantido neste e no próximo currículo).

O trabalho com a Filosofia da Educação em perspectiva histórica mudou após 1989. Para o programa que fundamentou o trabalho dos professores de 1990 até 2006, podem-se citar as seguintes mudanças: não havia mais a perspectiva histórica da Filosofia; as disciplinas não eram mais semestrais; os estudos de Filosofia da Educação foram organizados em Filosofia da Educação e Filosofia da Educação brasileira; na estruturação do conteúdo manteve-se um tópico específico sobre valores como uma proposta filosófico-pedagógica, juntamente com análise de formas comportamento das crianças e jovens, e educação especial; em relação à Filosofia da Educação brasileira, estudos acerca de concepções filosófico-educacionais estruturadas no Brasil.

Em 2007, o currículo 1 (um) manteve os nomes Filosofia da Educação e Filosofia da Educação brasileira, mas voltou a perspectiva histórica da Filosofia para fundamentar os estudos de Filosofia da Educação – na 1ª (primeira) série, por exemplo, a estruturação do conteúdo aconteceu em torno da Filosofia da Educação nas Idades Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

No currículo seguinte (trata-se do currículo 2, válido a partir do ano letivo 2013), tal perspectiva foi mantida, mesmo com a mudança de Filosofia da Educação brasileira para Filosofia da Educação II. A diferença é que, na 1ª (primeira) série, estão os períodos Antigo, Medieval e Moderno e, na 2ª (segunda) série, retoma-se a Modernidade para, então, estudar sobre Filosofia da Educação a partir das ideias de contemporaneidade e pós-modernidade.

Na sequência, estão expostas informações pontuais sobre a disciplina Filosofia da Educação partindo da reforma curricular válida a partir do ano letivo 2013, e já revisada posteriormente. Trata-se do documento chamado currículo 2 (dois), hoje o único a ser utilizado pelos professores do curso de Pedagogia da UEPG.

3.3.2 O currículo apresentado aos professores no contexto das reformas curriculares recentes: a Filosofia da Educação

A atual proposta curricular está de acordo com as DCN para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/ 2006) e com a LDB 9.394/1996. Ainda fundamentam o currículo a Resolução CEPE nº 130/2006⁴², Resolução CEPE nº 197/2008⁴³, Resolução CEPE 211/2009⁴⁴, Resolução CEPE 212/2009⁴⁵ e Decreto nº 8.413/2010⁴⁶.

Outro elemento significativo para as reformulações curriculares se trata do trabalho da Comissão Própria de Avaliação (CPA da UEPG), em relação à autoavaliação institucional⁴⁷ feita junto aos acadêmicos em 2009, e avaliação institucional junto aos egressos em 2011 (UEPG, 2014). As avaliações compreenderam perfil do egresso, formação na graduação, atuação profissional e qualificação dos egressos (nível de pós-graduação). Os dados coletados foram organizados quanto aos objetivos, fragilidades e potencialidades do curso e obtidos pela consulta ao PPC de Licenciatura em Pedagogia – Docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão na Educação Básica.

No que diz respeito aos princípios pedagógicos do curso de Pedagogia da UEPG, constam: sólida formação para docência e gestão educacional, formação inicial para pesquisa e gestão democrática como base para organização do trabalho pedagógico. Em relação às competências e habilidades, espera-se que o pedagogo seja um profissional competente,

⁴² Aprova, na UEPG, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Básica e Gestão Educacional.

⁴³ Aprova a alteração da Resolução nº 130/2006, relativa ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG.

⁴⁴ Aprova a alteração da denominação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG.

⁴⁵ Aprova adequação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG.

⁴⁶ Renovação de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG.

⁴⁷ Para mais informações, indica-se o site da Comissão Própria de Avaliação: <<http://sites.uepg.br/proplan/dai/cpa>>.

investigador e comprometido com a sociedade. Deste modo, para obter o título de licenciado em Pedagogia, o acadêmico deve cumprir a carga horária mínima de 3.498 (três mil, quatrocentos e noventa e oito) horas, distribuídas conforme o exposto na Tabela 10.

Tabela 10 – Distribuição da carga horária do curso de Pedagogia na UEPG – currículo 2 (a partir de 2013)

Disciplinas	Horas
Formação básica geral	1.088
Disciplinas de prática enquanto componente curricular	408
Formação específica profissional	1.258
Diversificação ou aprofundamento	136
Estágio curricular supervisionado	408
Atividades complementares	200
Total de horas	3.498

Fonte: PROGRAD/UEPG, 2014.

No currículo atual, o quadro das disciplinas de formação básica geral abrange a Filosofia da Educação, componente curricular que foi objeto da pesquisa. O PPC (UEPG, 2014) apresenta a Filosofia da Educação como integrante da área de conhecimento Educação. Os estudos de Filosofia da Educação I são para os acadêmicos matriculados no 1º (ano) série do curso, e têm carga horária mínima de 102 (cento e duas) horas/aula. Filosofia da Educação II faz parte da 2ª (segunda) série e compreende o mínimo de 68 (sessenta e oito) horas. A partir dos programas das disciplinas⁴⁸, a seguir serão apresentados dados referentes à estruturação das mesmas para o trabalho docente.

Estruturada em 4 (quatro) blocos (Introdução à Filosofia, 10h; A Filosofia e a Educação na Antiguidade, 30h; A Filosofia e a Educação na Idade Média, 20h; A Filosofia e a Educação na Modernidade, 42h), a disciplina Filosofia da Educação I (código 501547, Anexo M) apresenta 4 (quatro) objetivos. Espera-se que, com os estudos da referida disciplina, o acadêmico possa compreender que a Filosofia tem suas peculiaridades em relação ao conhecimento da realidade e que a reconheça como fundamentação teórica e crítica de conhecimentos e práticas na história da civilização ocidental. Ainda, objetiva-se que o discente perceba que a organização das sociedades antiga e medieval influenciou a Educação como um todo, e que estabeleça relações entre a Modernidade e a Educação.

Em síntese, as aulas permeiam as seguintes questões: introdução à Filosofia acompanhada do estudo das diferenças e especificidades de cada modo de conhecer (mitologia, senso comum, ciência e filosofia); importância da Filosofia para o conhecimento da realidade; estabelecimento de relações entre Filosofia e Educação – esse tópico compreende o estudo de tais relações dos períodos antigo, medieval e moderno.

⁴⁸ Programas do ano de 2014 (aprovação do Departamento de Educação e Colegiado de Pedagogia), cedidos pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UEPG. Cf. Anexos M e N.

Para Filosofia da Educação II (código 501548, Anexo N) pretende-se que o acadêmico alcance, ao longo do curso, 5 (cinco) objetivos: que estabeleça relações entre o projeto de sociedade moderno e a educação (acompanhando as influências na educação escolar); que analise os fundamentos filosóficos norteadores das teorias pedagógicas; que identifique as diferenças essenciais entre as concepções de homem, sociedade e educação do mundo moderno e pós-modernidade; que perceba a importância da educação para a formação humana; que reconheça os limites e as possibilidades da educação para o projeto de sociedade emancipada.

Para que tais objetivos sejam atingidos, os conteúdos da disciplina na 2ª (segunda) série do curso estão estruturados nos 5 (cinco) tópicos apresentados a seguir: Filosofia, educação, cidadania (4h); Modernidade e Educação (12h); Influências das Teorias Pedagógicas na Prática Educativa Escolar (16h); O debate modernidade e pós-modernidade na educação (20h); Educação e formação humana contemporâneas: limites e possibilidades (12h).

Em suma, os acadêmicos estudam as relações existentes entre Filosofia, Educação e cidadania. Para tanto, são retomados os conteúdos sobre a relação modernidade e Educação. Estudam-se as tendências pedagógicas, a ideia de pós-modernidade em suas relações com a educação, educação e formação humana. Mesmo com a nova proposta curricular para o ano letivo 2013, o trabalho com a Filosofia da Educação foi mantido em perspectiva histórica.

Faz-se interessante destacar a presença das discussões filosóficas na formação de professores. No caso específico desta pesquisa, são investigadas as disciplinas Filosofia da Educação I e II, e que tratam da Filosofia da Educação. No entanto, é significativo que as discussões das aulas sejam contextualizadas pela própria Filosofia, a fim de ampliar a compreensão e a discussão em si – o que não significa o ensino da história da Filosofia, mas a problematização da Educação a partir de questões filosóficas.

Com a proposta curricular elaborada para o ano letivo de 2013, a Filosofia da Educação ganhou novos programas. Cabe destacar que, mesmo com a revisão da proposta curricular posteriormente, os programas de Filosofia da Educação foram mantidos e valem ainda hoje.

No próximo capítulo está a análise dos dados coletados por meio das entrevistas, questionários e observação participante nas aulas de Filosofia da Educação. Fundamentou-se no referencial teórico sobre avaliação curricular para realizar a triangulação dos dados e compor os DSCs.

CAPÍTULO 4 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: APRECIÇÕES EM AVALIAÇÃO CURRICULAR

Nunca é demais lembrar que a Filosofia da Educação não é uma revisita à história da Filosofia. O seu objeto de preocupação e estudo são as condições reais da educação, tais como se desenham a cada momento histórico (Antônio Joaquim Severino).

O propósito deste capítulo é a análise dos dados coletados. Para tanto, os seguintes procedimentos foram adotados: entrevista semiestruturada, questionário com questões abertas e fechadas, observação participante e análise documental. Os documentos selecionados foram: PPC (últimas reformulações); matrizes curriculares e ementas das disciplinas relacionadas à Filosofia da Educação; relatórios anuais das atividades desenvolvidas no curso; e legislação referente à formação de professores.

A análise, realizada na perspectiva quali-quantitativa, ocorreu a partir da triangulação dos dados. Fundamentou-se em André (2005) e Stake (2011) no que diz respeito à organização dos materiais coletados, organização de categorias, análise fundamentada em referencial teórico/elaboração de pré-relatórios e, por fim, elaboração do relatório final (neste caso, o presente capítulo da dissertação e considerações finais).

4.1. O PROCESSO DE COLETA DE DADOS NA PESQUISA

A inserção no campo da pesquisa para a coleta de dados foi realizada em duas etapas. Na primeira, realizou-se observação participante das aulas das disciplinas de Filosofia da Educação I e II, nas turmas de primeiro ano do turno noturno e nas turmas de primeiro e segundo anos do turno matutino, no segundo semestre do ano letivo 2016, o que totalizou 70 horas/aula de efetiva observação participante.

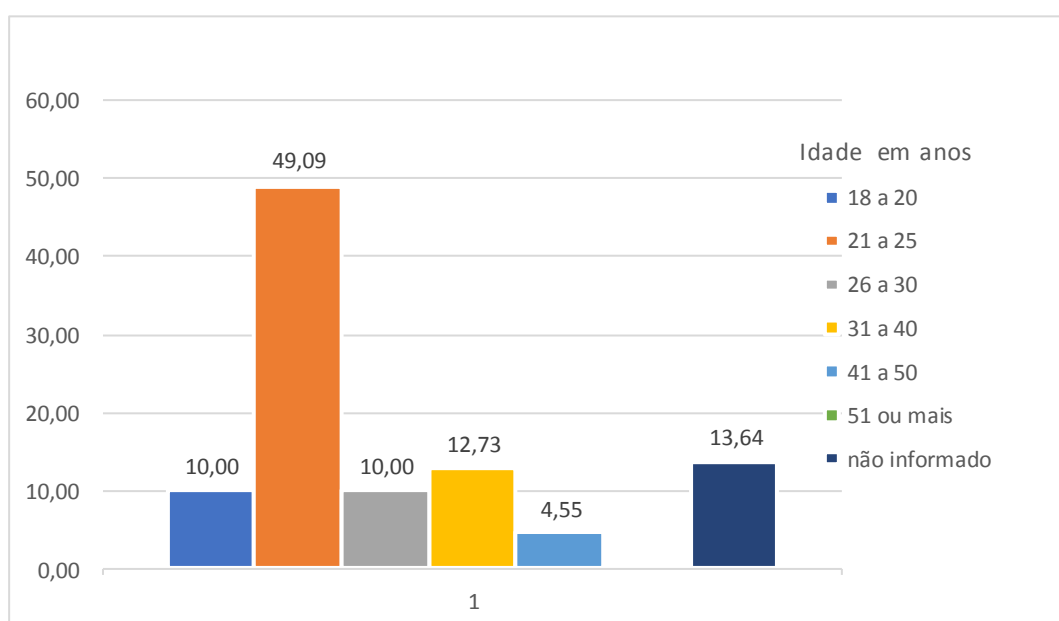
A segunda etapa compreendeu a aplicação de questionários aos acadêmicos e a realização de entrevistas com quatro professores da disciplina que aceitaram participar da pesquisa. Dos 165 alunos da população delimitada, 110 (67%) responderam ao questionário de pesquisa aplicado, sendo 43 (o que corresponde a 39% da população) os matriculados no ano letivo 2016, e 67 (correspondentes a 61% da população) os matriculados em 2017. Os 110 acadêmicos receberam informações sobre os objetivos da pesquisa e concordaram em participar, ao assinar o TCLE (Apêndice C).

4.2 O PERFIL DOS ACADÊMICOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O perfil dos acadêmicos participantes da pesquisa, obtido por meio do questionário, considerou as seguintes variáveis: idade, sexo, estado civil, atuação na área educacional, tempo de atuação profissional.

A faixa etária dos acadêmicos participantes variou de 18 a 50 anos, conforme representação dos dados no gráfico 1, abaixo.

Gráfico 1 – Faixa etária dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG participantes da pesquisa – 2016-2017



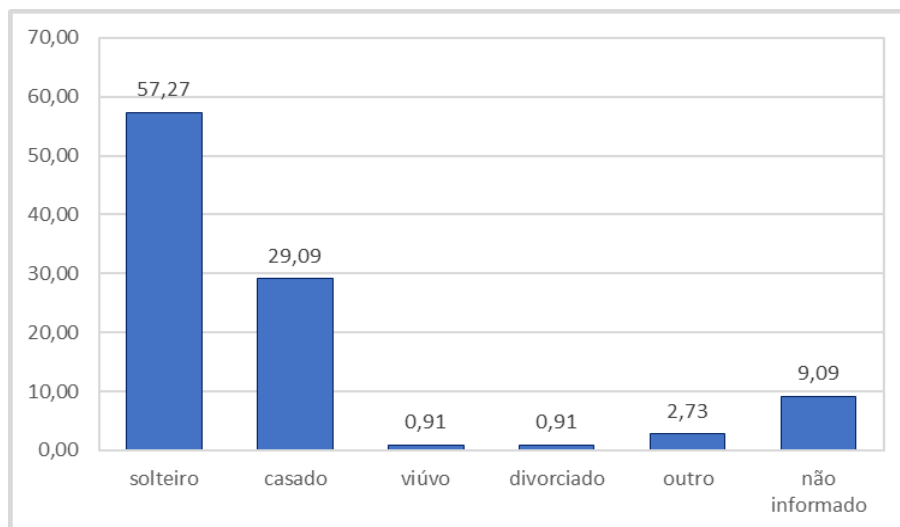
Fonte: Questionário de pesquisa

Nota: A faixa etária dos acadêmicos foi considerada em anos completos.

Fica evidente a concentração da idade dos estudantes no intervalo de 21 a 25 anos de idade (49% deles), e relativo decréscimo dos que têm mais de quarenta anos.

Quanto ao sexo, 84% dos respondentes declararam ser do sexo feminino e 16% optou por não declarar. Em relação ao estado civil, 57,27% declarou ser solteiro e 29,09% ser casado. Não informaram o estado civil 9,09%; 2,73% declararam 'outro'; e os demais são viúvos ou divorciados (0,91% cada). No gráfico2, na página seguinte, essas informações são apresentadas.

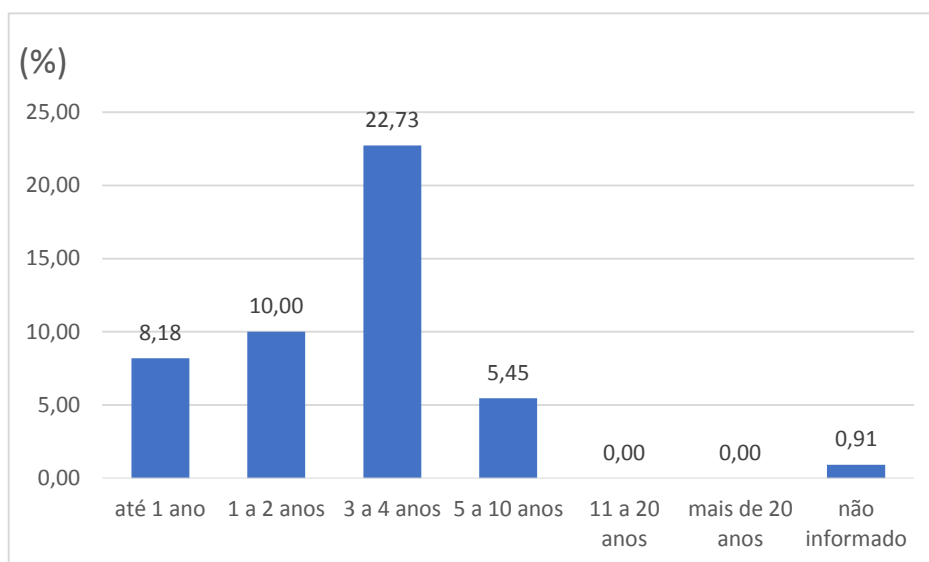
Gráfico 2 – Estado civil dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG participantes da pesquisa – 2016-2017



Fonte: Questionário de Pesquisa.

Dos acadêmicos investigados, 27% afirmou atuar na Educação Básica, com tempo de serviço variando de 1 a 10 anos, conforme informações contidas no gráfico 3.

Gráfico 3 – Tempo de atuação profissional dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG participantes da pesquisa na Educação Básica – 2016-2017



Fonte: Questionário de pesquisa.

4.3 O CURRÍCULO AVALIADO PELOS ACADÊMICOS

Além das questões relacionadas ao perfil dos acadêmicos para realização da avaliação do componente curricular Filosofia da Educação, as demais perguntas do questionário foram organizadas em três grupos:

- Questões relacionadas aos objetivos propostos nos programas das disciplinas Filosofia da Educação I e II;
- Questões relacionadas ao desenvolvimento curricular de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia;
- Questões sobre a importância e contribuição das disciplinas para a formação inicial e atuação profissional do professor-pedagogo, relações entre Filosofia e Educação.

Para avaliação das questões fechadas do questionário foram adotados vários critérios, a saber, excelente, muito bom, bom, regular, ruim e desconheço⁴⁹, porque “para assegurar se um programa é bom, deve-se ter em mente vários critérios, embora diferentes pesos possam estar associados a cada um” (LEWY, 1979, P. 26). As questões abertas sobre as disciplinas Filosofia da Educação I e II envolveram os seguintes temas: importância para a formação inicial do professor pedagogo e para a atuação profissional; a contribuição dos estudos para uma formação acadêmica crítica; as relações existentes entre Filosofia e Educação; aspectos que podem ser melhorados.

A partir da proposição dos diferentes níveis ou fases do currículo definidas por Sacristán (2000), os dados foram organizados em três seções: a) o currículo modelado pelos professores ao elaborarem o programa das disciplinas; b) o currículo em ação materializado no cotidiano do curso nas aulas, ações, discussões, trabalhos realizados; c) o currículo realizado e seus efeitos junto aos docentes e discentes, no meio em que estão inseridos. Alguns dados coletados foram submetidos à metodologia do DSC.

4.3.1 O currículo modelado pelos professores: o que revelam as respostas dos questionários

Para a avaliação dos programas das disciplinas, foram propostas 8 questões aos estudantes. As questões *A, B, C, D*, referiam-se à disciplina no 1º ano do curso (Filosofia da Educação I), e as questões *E, F, G, H* referiam-se à disciplina no 2º ano do curso (Filosofia da Educação II).

Na questão *A* foi solicitado aos acadêmicos que avaliassem as contribuições da disciplina para auxiliá-los no conhecimento da realidade educacional. Na questão *B*, a

⁴⁹ Os acadêmicos foram orientados sobre o significado dos conceitos adotados nas questões: excelente - as características são muito boas, algumas são mesmo excelentes, extraordinárias; muito bom/boa - muitas das características são boas; as falhas ou defeitos não são significativos; bom/boa - algumas características são boas, mas existem falhas que precisam ser corrigidas; regular - existem boas características, mas as falhas ou defeitos sobressaem; ruim - as características são principalmente negativas, há muitas falhas; desconheço - desconhecimento sobre o teor da questão.

Continuação da página anterior							
Código	Questão	excelente	muito bom	bom	regular	ruim	desconheço
E	Estabelecer relações entre o projeto de sociedade e de formação da Modernidade e a educação, de modo a verificar suas influências na educação escolar.	30	26	29	8	4	3
F	Analisar os fundamentos filosóficos que norteiam as diferentes teorias pedagógicas que influenciam a prática educativa.	28	25	31	7	7	2
G	Identificar as diferenças essenciais entre as concepções de homem, sociedade e educação da Modernidade e da chamada <i>Pós-modernidade</i> .	27	25	28	11	7	2
H	Perceber a importância da educação para a formação humana.	44	28	14	9	3	2

Fonte: Questionários de pesquisa.

Os dados revelaram que, em relação à compreensão da especificidade da Filosofia da educação para o conhecimento da realidade, 38% dos acadêmicos avaliou ter sido muito bom e, na sequência, 27% considerou excelente. Apenas 3% avaliou como ruim. Ao agrupar os conceitos excelente, muito bom e bom, obtém-se 89% de avaliação positiva em relação aos estudos de Filosofia da Educação e o conhecimento da realidade, ou seja, 89% dos acadêmicos registraram compreender a especificidade do conhecimento filosófico em Educação e suas relações com as circunstâncias sociais, culturais, políticas e econômicas de dada sociedade.

A respeito do reconhecimento da Filosofia da Educação como uma fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos, bem como das práticas ao longo da história da civilização ocidental, 39% da avaliação apontou para muito bom, 32% avaliou como excelente, e 20% como bom. O critério regular aponta 5%, e ruim, 4% de registros. Com a soma dos critérios excelente, muito bom e bom, chega-se a 91% de avaliações positivas. Nesta questão, ninguém apontou desconhecer o teor do questionamento.

No que diz respeito à percepção das influências das estruturas sociais da antiguidade clássica e do período medieval no processo de organização dos fenômenos educativos, 35% dos acadêmicos avaliaram seu alcance ao objetivo como muito bom, 28% como bom e 20% como excelente – totalizando 83% de resultados positivos. Nas questões C e G (a qual será analisada mais adiante) estão os percentuais mais altos para o critério regular, a saber, 11%.

No que se refere ao estabelecimento de relações entre a nova concepção de mundo produzida na modernidade com as concepções referentes às práticas educativas, os critérios positivos também se destacaram na avaliação: 34% dos acadêmicos avaliaram como muito bom, 32% avaliou ter sido excelente e 26% considerou bom. O critério regular teve 5%, ruim 3%, e não houve registro de desconhecimento do assunto da questão.

Quanto aos objetivos da disciplina Filosofia da Educação II, os resultados da avaliação mostraram a predominância de respostas abrangendo os critérios positivos. Com relação a alcançar o objetivo de estabelecer relações entre o projeto de sociedade e de formação da modernidade e a educação, de modo a verificar suas influências na educação escolar, 30% dos discentes avaliaram como excelente, 29% como bom e 26% como muito bom. Nesta questão, 8% das avaliações apontaram para o critério regular e 4% para ruim. Ainda, 3% dos alunos registraram desconhecer a temática em questão. A soma dos critérios positivos totaliza 85%.

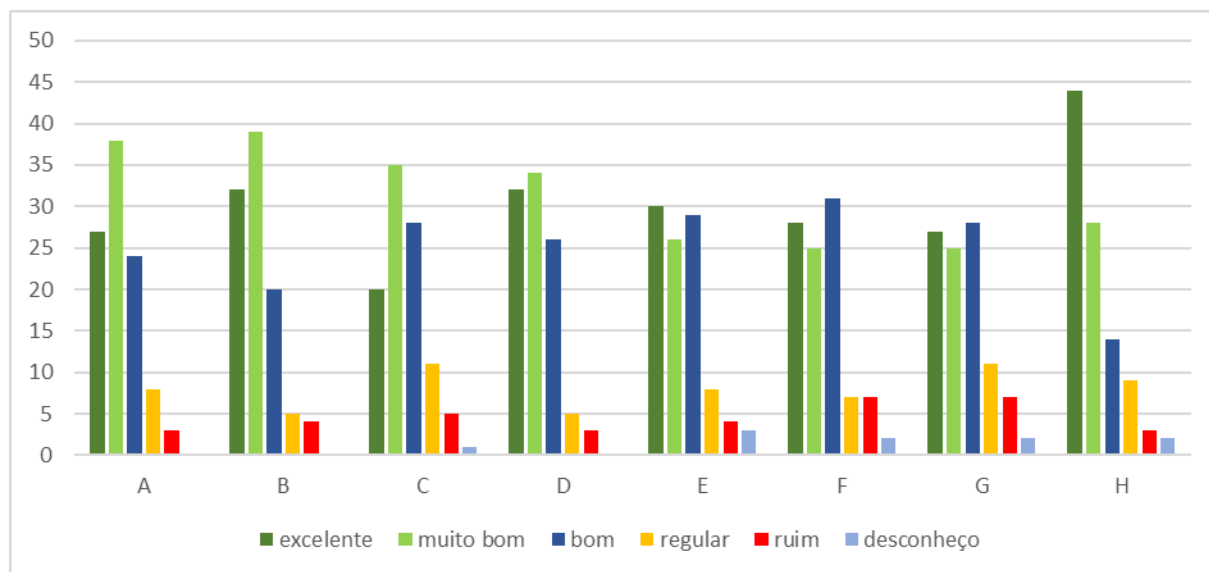
De acordo com a 6ª questão, era preciso avaliar se, a partir de seu processo ensino-aprendizagem, o aluno é capaz de analisar os fundamentos filosóficos que norteiam as diferentes teorias pedagógicas que influenciam a prática educativa. Os percentuais atribuídos aos critérios foram: 31% para bom; 28% para excelente; 25% para muito bom; 7% para regular e ruim e, por fim, 2% para o desconhecimento do teor da questão. A avaliação resulta em 84% para o percentual positivo de alcance do objetivo com o processo ensino-aprendizagem de Filosofia da Educação no 2º ano do curso de Pedagogia.

Sobre ser capaz de identificar as diferenças essenciais entre as concepções de homem, sociedade e educação da Modernidade e da chamada *Pós-modernidade*, 28% dos discentes consideraram bom, 27% excelente e 25% muito bom. Conforme supracitado, na questão G constou, também, os percentuais mais altos para o critério regular, a saber, 11%. Os critérios ruim e desconheço somaram 9% das respostas.

Com respeito à percepção da importância da educação para a formação humana, a questão H teve o maior percentual de registros para o critério excelente (de todo o questionário), isto é, 44%. Na sequência está muito bom, com 28%; e bom com 14%. A soma dos critérios positivos totaliza 86%; e a soma das respostas regular, ruim e desconheço perfazem 14%.

Os dados coletados junto aos acadêmicos, por meio dos questionários, também foram organizados em gráfico (nº 4), conforme apresentado na página seguinte.

Gráfico 4 - Avaliação dos objetivos propostos para as disciplinas de Filosofia da Educação I e II pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG – 2016 (valores percentuais).



Fonte: Questionários de pesquisa.

Acompanhando a legenda do gráfico de colunas, destaca-se a avaliação da questão *H* – perceber a importância da educação para a formação humana, a qual chegou a quase 45%. Também é possível visualizar que, do total de 8 questões, 6 delas (*B, C, D, E, F, G*) atingiram 30% ou mais de avaliações excelentes. As colunas verde claro mostram que, para todos os objetivos propostos nas disciplinas de Filosofia da Educação, o critério muito bom atingiu 25% ou mais na avaliação dos acadêmicos. Ainda, com as colunas de cor azul escuro, é possível visualizar que, das 8 questões feitas, 7 atingiram 20% ou mais na mesma avaliação.

No tocante ao critério regular (colunas amarelas), a porcentagem é menor. Do total de 8 questões, todas passaram de 5%, mas somente 2 avaliações passaram de 10%. As colunas vermelhas representam o critério mais negativo da avaliação, ou seja, ruim. A análise do gráfico permite ver que, do total de 8 questões, somente 2 passaram de 5%. Sobre o desconhecimento do teor da questão, há um índice bastante pequeno – aparece em 5 questão, mas em nenhuma delas atinge 5%.

Por fim, optou-se por aplicar a média aritmética simples em cada um dos critérios utilizados para a avaliação. Obteve-se o seguinte resultado: 31% para muito bom, 30% para excelente, 25% para bom, 8% para regular, 5% para ruim e 1% para desconheço. A soma dos critérios excelente, muito bom e bom resulta em 86% de avaliações de caráter positivo. Isto significa que, conforme os acadêmicos, os objetivos propostos para os estudos de Filosofia da Educação foram predominantemente atingidos.

Diante do exposto e, principalmente, do olhar para o gráfico, verifica-se a predominância de avaliações positivas em relação aos acadêmicos terem alcançado os objetivos propostos para as disciplinas. As três primeiras colunas (azul claro, laranja e cinza), em cada uma das questões (A, B, C, D, E, F, G, H), são as mais altas, e o seu destaque revela a avaliação otimista referente aos objetivos das disciplinas Filosofia da Educação pelos acadêmicos. Em contraposição à avaliação positiva, estaria o critério ruim – no entanto, ele atinge percentuais baixos, não passando de 7%.

No decorrer da análise, os critérios utilizados para a avaliação dos objetivos das disciplinas Filosofia da Educação I e II pelos acadêmicos foram agrupados do seguinte modo: os critérios excelente, muito bom e bom representam avaliação positiva; o critério regular representa avaliação suficiente; o critério ruim representa avaliação negativa. O quadro 3 mostra o resultado do agrupamento dos critérios avaliativos em relação ao tema contido em cada objetivo das disciplinas. Cada objetivo está colorido conforme o conceito que obteve maior percentual de respostas.

Quadro 3 - Avaliação dos objetivos propostos para as disciplinas de Filosofia da Educação I e II pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, conforme o agrupamento de critérios – 2016

Código	Tema contido no objetivo da disciplina	excelente	muito bom	bom	regular	ruim	desconheço
A	A especificidade da Filosofia e o conhecimento da realidade.						
B	Filosofia da Educação como uma fundamentação teórica e crítica.						
C	Influências antiguidade e do medievo nas práticas educacionais.						
D	Influências da modernidade nas práticas educacionais.						
E	Relações entre o projeto de sociedade e de formação da Modernidade e a educação.						
F	Fundamentos filosóficos, teorias pedagógicas e prática educativa.						
G	Diferenças entre as concepções de homem, sociedade e educação da modernidade e da pós-modernidade.						
H	Educação e formação humana.						

Fonte: Questionários de pesquisa.

A avaliação dos programas das disciplinas pelos acadêmicos referiu-se à avaliação do currículo modelado pelos professores. Considerou-se imprescindível a participação dos acadêmicos porque o currículo diz respeito à cultura à qual os alunos têm acesso, e o professor o molda porque é quem melhor pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura (SACRISTÁN, 2000). Também devido ao fato que “o produto do aluno mais comumente usado para os objetivos da avaliação é o conjunto de respostas cognitivas ou afetivas a um dado estímulo” (LEWY, 1979, p. 28). Por isso, além das questões fechadas referentes aos objetivos das disciplinas Filosofia da Educação I e II, foram propostas algumas

questões abertas para que os participantes tivessem um espaço livre para seus registros e apontamentos.

Destas, destacam-se 2 questões, sendo 1 referente à importância das disciplinas em questão para a formação inicial do pedagogo docente (e futura atuação profissional), e outra sobre aspectos que podem ser melhorados nas disciplinas de Filosofia de Educação. As respostas abertas das questões dos questionários dos acadêmicos foram organizadas conforme a metodologia do DSC, apresentada no capítulo 1, cujo exemplo consta no Apêndice E.

A 1ª questão foi assim expressa: *Qual importância você atribui às disciplinas de Filosofia da Educação I e II no currículo do curso de Pedagogia, para a formação inicial do pedagogo/professor, e também para sua futura atuação profissional?* Diante das respostas obtidas, o DSC1 revela:

DSC1 - A importância das disciplinas reside no fato em que, por meio delas, a formação enquanto pedagogo, bem como a formação humana, do ser crítico e reflexivo influencia a atuação do profissional futuramente. Deste modo, as disciplinas contribuíram significativamente nesse movimento entre a Educação e a Filosofia, as concepções sobre o homem e a sociedade. A disciplina lecionada de forma interdisciplinar contribui para a compreensão de homem e sociedade atual, o reconhecimento e a apreensão de ambos os conceitos. Permite uma análise histórica e crítica dos principais pensamentos que deram origem à estruturação da educação atual, compreender sobre a evolução do homem em sociedade e, conseqüentemente, sobre os avanços da educação no decorrer do tempo. Compreender historicamente a nossa sociedade e seus atuais movimentos auxiliam-nos para a compreensão de mundo (atual), concepção de criança e sociedade com a qual estamos trabalhando. A Filosofia, nossa compreensão do todo: nos ajuda a compreender melhor a realidade ao nosso redor e as relações existentes, como trabalharemos com a formação humana e cidadã, é importante termos clareza sobre isso.

O DSC1 aponta que, com os estudos de Filosofia da Educação I e II, os acadêmicos percebem a Filosofia do ponto de vista da totalidade, tendo-a como forma de conhecimento para compreensão de homem, mundo, educação e sociedade. E mais, compreendem o movimento histórico da história humana, analisando-a criticamente, a fim de melhor entender o agora, ou seja, o momento histórico em que atuarão como pedagogo docente, conforme os depoimentos do DSC2:

DSC2 – As disciplinas de Filosofia da Educação I e II apresentaram grande importância para a formação inicial, considerando o viés reflexivo proporcionado por essa área de conhecimento. Considero que, a partir dos estudos nas disciplinas, pode-se estabelecer uma relação com a construção da sociedade, bem como as implicações. Foi de grande relevância, uma vez que possibilitou: o entendimento sobre a especificidade da Filosofia da Educação ao longo do tempo e, para trabalharmos com outras pessoas, precisou ter essa visão e compreensão de mundo, analisando a sociedade atual com reflexões e diferentes teorias; compreender como se dão as relações humanas e, também, o pensar sobre o homem e o pensamento crítico; pensar que tipo de aluno gostaria de formar, permitir que este aluno tenha todos os conhecimentos

possíveis para poder atuar na sociedade e, assim, transformá-la sempre para um bem comum a todos.

Especialmente em relação às contribuições para a futura ação profissional como pedagogo docente:

DSC3 – Considero que seja importante para nos fazer refletir sobre nossas ações práticas e contribuir com a função pessoal e profissional. As disciplinas mencionadas foram importantes porque contribuíram na problematização das situações que foram e serão postas no âmbito escolar, na medida em que desenvolvem o princípio da práxis. Acredito que a disciplina de Filosofia [da Educação] permite que o professor faça uma análise da sociedade em que vivemos para melhor compreendê-la, e se faz necessária para a compreensão da organização da escola e sua atribuição na sociedade, desde sua origem até os dias atuais.

Mesmo com todo o reconhecimento da importância da Filosofia da Educação para a atuação profissional, os acadêmicos têm consciência que existem limitações:

DSC4 – Acredito ser importante, pois a mesma nos dá uma consciência crítica muito importante para entendermos as sociedades as quais estudamos, assim como nos permite entender a escola no seu contexto geral. O currículo é falho; entretanto, nos possibilitou um professor excelente que nos ensinava e nos ajudava a compreender todos os textos e conteúdos.

Outra questão apontada pelos discentes foi sobre os aspectos que poderiam ser melhorados nas disciplinas de Filosofia de Educação do currículo do curso de Pedagogia. As respostas apresentaram sugestões sobre metodologia docente (transposição didática), carga horária, trabalho articulado com outras disciplinas e relação teoria/prática.

DSC5 – Foi difícil aprender os conteúdos dessa disciplina. Os professores têm muito conhecimento, porém, não conseguem passar com muita clareza. Embora a disciplina tenha como grande característica a alta densidade de conteúdos, por vezes alguns ficaram muito concentrados e com grande tempo de educação, em detrimento de outros. Acredito que a carga horária deve ser reestruturada e as possibilidades de interação prática com profissionais de Filosofia. Na Filosofia [da Educação] I, os textos poderiam ser mais didáticos, partindo da experiência (vivência) dos alunos; as aulas, em seus aspectos metodológicos, poderiam ser mais variadas (abordagens diversificadas, como discussão, dinâmica, vídeo, e não só aula expositiva).

Um aspecto abordado em vários depoimentos foi a respeito das dificuldades dos alunos em, sozinhos, relacionarem os conhecimentos filosófico-educacionais com os conhecimentos trabalhados em outras disciplinas do currículo do curso:

DSC6 – Relacionar mais com as demais disciplinas. Trabalho mais articulado com outras disciplinas. Articulação da disciplina com as demais, desde o início do curso, orientadas pelo professor.

As falas colocadas quando da avaliação realizada pelos acadêmicos (em relação à articulação da disciplina, metodologia docente, utilização da carga horária e outros) vão ao

encontro do referencial teórico de Sacristán (2008), sobre a modelagem do currículo que o professor realiza. A docência não é uma atividade sujeita à subjetividade dos professores. É claro que vários fatores (inclusive subjetivos) influenciam a modelagem curricular. Contudo, antes disso, a própria estrutura do sistema educativo realiza indicações e imposições por meio do currículo prescrito e do currículo apresentado aos professores.

Diante do contexto em que um professor atua e das condições de trabalho que tem é que faz opções para trabalhar em sala de aula. Nas palavras de Sacristán (2008, p. 167), “o professor, em suma, não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho e, nessa medida, tampouco pode escolher muitas vezes como desenvolvê-lo [...]”. Ao mesmo tempo, este mesmo professor busca, diante das possibilidades que tem em mãos, solucionar os desafios cotidianos que se fazem presentes na prática docente, ao “[...] atuar de diversas formas possíveis dentro de certas margens, considerando que os determinantes possíveis quase nunca são totalmente inexoráveis nem sem possibilidades de modelamento” (SACRISTÁN, 2008, p. 167).

Outras considerações registradas nas avaliações apontaram que nem sempre há o entendimento pelos alunos de tais limitações da prática docente. Por exemplo, os acadêmicos informaram as seguintes dificuldades: a complexidade dos conteúdos, de modo que solicitam apontamentos mais pontuais dos docentes; dificuldade em perceber, na prática educativa, os conhecimentos que são estudados teoricamente nas aulas; relação conteúdo *versus* carga horária. Na sequência está o DSC7 sobre cada uma das dificuldades proeminentes apontadas pelos discentes.

- Em relação às dificuldades com os conteúdos: *Acredito que a metodologia utilizada pode ultrapassar a mera exposição do conteúdo e o assunto pode ser abordado de maneira mais concreta. Auxílio na fundamentação teórica durante as aulas, visto que, no segundo ano do curso, em particular, eu não consegui compreender vários temas tratados.*
- Relação teoria e prática: *Abordar questões mais aprofundadas da realidade das escolas. Os conteúdos não devem estar restritos à sala de aula. Trabalhar mais com a realidade. Relações teóricas: trazer os estudos mais para o real, o vivenciado, relacionar a teoria com a prática. Maior articulação com a Educação.*
- Relação conteúdo *versus* carga horária: *Ampliação da carga horária da disciplina. Sistematização, não há uma sistematização e quando há, não é de acordo com a fala dos professores. Organização do conteúdo, professores se detêm nos assuntos que mais gostam, em detrimento dos outros e acabam por não trabalhar todas as "visões".*

Ao refletir sobre o DSC7, faz-se imprescindível considerar que:

Certo discurso idealista em educação, escassamente relacionado com condicionamentos sociais, institucionais, etc., difundiu a imagem da profissão docente como algo autônomo, pessoal e criativo, cujas coordenadas são fixadas e fechadas pelo professor com suas decisões profissionais autônomas, exaltando,

Continuação da página anterior							
Código	Questão	excelente	muito bom	bom	regular	ruim	desconheço
H	Os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados foram adequados para avaliar a aprendizagem dos alunos.	19	23	26	18	12	2
I	A relação teoria-prática foi estabelecida no desenvolvimento da disciplina.	14	16	40	14	14	2
J	Os conteúdos estudados foram articulados com os de outras disciplinas do curso/série.	16	24	22	20	14	4
K	A carga horária das disciplinas foi utilizada adequadamente (equilíbrio tempo/quantidade de conteúdo, metodologias, bibliografia).	28	21	29	14	8	0

Fonte: Questionários de pesquisa.

Em relação à organização dos conteúdos ter favorecido a aprendizagem, os acadêmicos avaliaram do seguinte modo: 29% bom, 25% excelente, 25% muito bom, 15% regular, 5% ruim e 1% desconhece. A soma dos critérios de traços positivos resulta em 79% das avaliações, enquanto somente 5% avaliaram ter sido ruim a organização curricular pelos diferentes docentes das disciplinas em questão.

Investigou-se se os conteúdos abordados nas disciplinas de Filosofia da Educação desencadearam processos de reflexão, análise e aprendizagem, incentivando a pesquisa por novos conhecimentos. Essa foi a questão B da sessão, e os resultados apontaram que 33% consideraram excelente, 26% consideraram muito bom, 26% bom, 10% avaliaram como regular, 5% ruim e ninguém informou desconhecer o teor da questão.

Na sequência, os alunos avaliaram que 31% das leituras/bibliografias foram relevantes e contribuíram para a compreensão dos conteúdos estudados de modo muito bom, 24% excelente, 23% bom, 18% regular, 3% ruim e 1% dos discentes afirmou não obter conhecimentos a respeito do questionamento feito (questão C).

Na questão D solicitou-se aos alunos que avaliassem se os conteúdos propostos nos programas das disciplinas Filosofia da Educação I e II foram cumpridos. Em sua maioria, 30% afirmou ter sido excelente a abrangência dos programas; 28% considerou bom e 25%, muito bom. O critério regular somou 8% das avaliações, enquanto o critério ruim atingiu 5%; e desconheço, 4%. Analisando em contraste os critérios bom e ruim, obtém-se 28% de considerações positivas e 5% negativas. No entanto, se forem somados os 3 critérios para as características positivas (a saber, excelente, muito bom e bom), o resultado sobre para 83%.

No tocante à relevância e adequação da metodologia de ensino dos professores para as aulas de Filosofia da Educação (questão E), 27% dos acadêmicos avaliaram ter sido

excelente, 22% bom, 18% muito bom, 17% ruim, 10% regular e 6% desconhece. Considerando o questionário em sua totalidade, nesta questão, o critério ruim atingiu o maior percentual (17%). A soma dos critérios positivos resulta em 67%.

Além dos elementos organização do conteúdo, metodologia e bibliografia, respondendo ao questionário, os acadêmicos avaliaram a integração entre professores: foram mantidos os mesmos critérios para responder se existiu trabalho integrado entre os docentes de Filosofia da Educação com os docentes de História da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação no decorrer do curso (questão F). Dentre as respostas, o critério que se destacou foi bom, com 26% das avaliações. Na sequência, 20% dos alunos consideraram muito bom, e 14% consideraram ótimo. Essa foi uma das questões (e somente mais uma que será abordada em breve, sobre a relação teoria-prática) em que o critério excelente atingiu o menor percentual de todo o questionário, a saber, 14%. Já para os critérios regular e ruim, os alunos avaliaram, em ambos, 16%. Por fim, 8% considerou desconhecer o tema abordado no questionamento.

Mediante o questionamento acerca das reflexões sobre Filosofia e práticas educativas evidenciarem a relação Filosofia e Educação (questão G), 28% dos acadêmicos avaliaram ter sido muito bom, 25% consideraram excelente, e também 25% consideraram bom. Segundo 14% dos acadêmicos de Pedagogia participantes, as relações propiciadas entre Filosofia e Educação foram regulares. Ainda, 4% avaliou ter sido ruim e 4% afirmou não ter conhecimento.

Com referência aos instrumentos de avaliação da aprendizagem (questão H), 26% considerou bom, 23% muito bom, 19% excelente, 18% regular, 12% avaliou como inadequados, e 2% apontou desconhecimento em relação à avaliação de sua aprendizagem. Verificou-se que os critérios regular e excelente estão muito próximos – 18% e 19%, respectivamente.

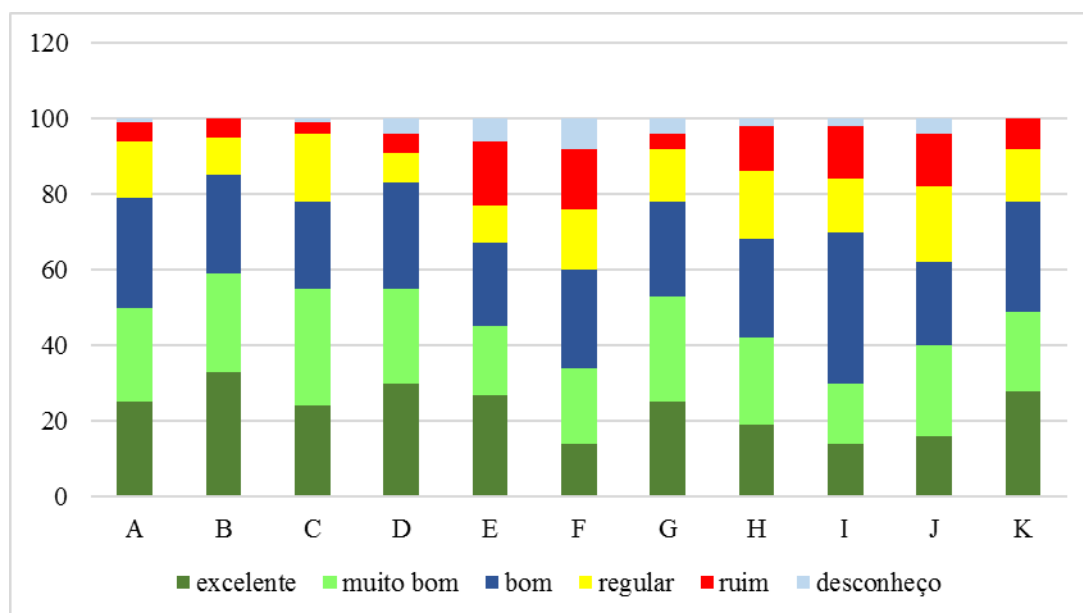
Outro elemento a ser avaliado referia-se à relação teoria-prática no desenvolvimento da disciplina (questão I). A esse respeito, 40% dos alunos apontaram que ela ocorreu de forma boa, 16% que a relação estabelecida foi muito boa, e 2% afirmou não ter conhecimento para avaliar tal relação. Mediante os critérios excelente, regular e ruim, obteve-se em cada um deles 14%.

Acerca da articulação de conteúdos entre disciplinas e séries (questão J), a pesquisa revelou os seguintes dados: 24% dos alunos avaliaram ter sido muito bom, 22% considerou bom, 20% julgou regular, 16% avaliou excelente, 14% acreditou ter sido ruim e 4% declarou desconhecimento sobre a articulação de conteúdos.

Para finalizar a 2ª sessão do questionário, na questão K, a avaliação foi referente à utilização adequada da carga horária das disciplinas (equilíbrio tempo/quantidade de conteúdo, metodologias, bibliografia). A tabulação dos dados expôs que, para 29% dos alunos, a adequação foi boa, para 28% foi excelente, para 21% foi muito boa – a soma destes critérios positivos resulta em 78%. Por outro lado, 14% dos acadêmicos consideraram regular, e 8% ruim. Ninguém registrou desconhecer o teor do questionamento feito.

Um olhar atento para o gráfico 5 permite identificar que o resultado da avaliação das disciplinas de Filosofia da Educação, pelos acadêmicos, foi intenso para os critérios entendidos como uma avaliação positiva, a saber: excelente, muito bom e bom.

Gráfico 5 - Avaliação do desenvolvimento curricular das disciplinas de Filosofia da Educação I e II pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG – 2016 (valores percentuais)



Fonte: Questionários de pesquisa.

Diante do exposto, compreende-se que o trabalho realizado junto à Filosofia da Educação é sólido e, quando formalmente abordado junto aos alunos, teve seu reconhecimento. Isto não significa que não existam aspectos a serem aprimorados, mas que são elementos pontuais. A retomada do Quadro 4 (referente à avaliação do desenvolvimento curricular) aponta que as questões com os percentuais mais altos para o critério ruim são as questões E, F, H, I e J – o que se confirma com a visualização do gráfico 5, no qual, a cor azul, de tom mais escuro, toma mais espaço dentre as barras.

Tais questões dizem respeito à metodologia docente (questão E, 17% para ruim); integração entre os professores das disciplinas de cunho teórico (questão F, 16% para ruim); relação teoria-prática (questão I, 14% para ruim); articulação dos conteúdos de Filosofia da

Educação com os de outras disciplinas/séries (questão *J*, 14% para ruim); instrumentos de avaliação (questão *H*, 12% para ruim).

No entanto, é importante retomar que as questões *E*, *F*, *H*, *I* e *J* são as que receberam os maiores percentuais para o critério ruim, mas, nessas mesmas questões, a soma das avaliações dos critérios positivos (excelente, muito bom e bom) são significativas – questão *E*, 67%; questão *F*, 60%; questão *H*, 68%; questão *I*, 70%; questão *J*, 62%. Isto significa que tais aspectos do desenvolvimento curricular são os que mais receberam avaliação para o critério ruim, mas, ainda assim, os critérios positivos sobressaem. O quadro 5 mostra o resultado do agrupamento dos critérios avaliativos em relação ao desenvolvimento curricular, sendo colorido conforme o conceito que obteve maior percentual de respostas.

Quadro 5 - Avaliação do desenvolvimento curricular das disciplinas de Filosofia da Educação I e II pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, conforme o agrupamento de critérios – 2016

Código	Tema contido no objetivo da disciplina	excelente	muito bom	bom	regular	ruim	desconheço
A	Organização dos conteúdos.						
B	Processos de reflexão, análise e aprendizagem.						
C	Relevância das leituras/bibliografias.						
D	Cumprimento dos programas das disciplinas.						
E	Metodologia de ensino adequada.						
F	Integração entre professores de diferentes áreas.						
G	Reflexões sobre Filosofia e práticas educativas.						
H	Instrumentos de avaliação da aprendizagem.						
I	Relação teoria-prática.						
J	Articulação com os conteúdos de outras disciplinas do curso/ano.						
K	Carga horária utilizada adequadamente.						

Fonte: Questionários de pesquisa.

4.3.3 O currículo realizado: outras questões abertas dos questionários

Duas questões foram propostas aos sujeitos participantes, a fim de obter informações sobre as contribuições da Filosofia da Educação para a formação do pedagogo docente e a futura atuação profissional. Foram elas: a) os estudos de Filosofia da Educação I e II contribuíram para sua formação acadêmica em uma perspectiva crítica? Justifique sua resposta; b) considerando 4 (quatro) anos de curso de graduação realizados, quais as relações que você faz entre Filosofia e Educação?

Sobre as contribuições das disciplinas para a atuação profissional, o DSC8 revela a opinião dos estudantes:

DSC8 - Sim, pois contribuíram para minha formação enquanto ser crítico, principalmente ao que se refere à educação, às relações na sociedade, os interesses e conflitos envolvidos, as relações de poder, de dominação e entre outros. A contribuição se deu na mudança da forma como enxergar a escola, de forma mais crítica, problematizando as questões. As leituras foram bem reflexivas e nos dão um viés crítico na elaboração de um diagnóstico da situação social das sociedades através do tempo e das correntes de pensamento que nos influenciam até hoje. Hoje eu percebo que somos capazes de modificar a realidade.

E ainda:

DSC9 – Sim, pois a mesma nos faz pensar o âmbito educacional em sua totalidade, em seus aspectos humanos, sociais e históricos. As contribuições da disciplina proporcionaram compreender a sociedade atual e as influências históricas no mundo contemporâneo. A disciplina "abre os olhos", orienta o olhar e elimina o senso comum.

Por outro lado, verificou-se que a metodologia definida pelo professor, bem como questões relacionadas à transposição didática, não alcançou os acadêmicos na totalidade. Em alguns momentos há dificuldades em relação à aprendizagem das disciplinas e contribuição na ação profissional, como revelam os depoimentos do DSC10:

DSC10 – Em parte. Acredito que, se fossem mais bem trabalhados os conteúdos do 2º ano, diria que a formação seria mais completa. No que diz respeito ao aproveitamento dos conteúdos (valor), contribuem para qualquer sujeito e despertam, sim, o pensamento crítico/analítico. Em algumas partes, sim: o que mais contribuiu foi a Filosofia da Educação I, pois como o professor conduziu as aulas, eu entendi melhor. A disciplina de Filosofia da Educação I promoveu essa perspectiva, pois incentivou o debate e a criticidade por meio de leituras, etc.; já a disciplina de Filosofia da Educação II deixou esse quesito a desejar. A Filosofia da Educação I contribuiu significativamente, preenchendo lacunas que trazemos na nossa construção subjetiva. Entretanto, na Filosofia da Educação II, se houvesse um direcionamento concreto, as possíveis lacunas que ficaram do primeiro ano teriam sido preenchidas de forma que houvesse uma perspectiva crítica. Acredito que, no 2º ano, a formação crítica emancipatória foi mais significativa, pelas metodologias adotadas pelo professor e pelos autores, pois permitiu a leitura do mundo através de diferentes perspectivas, relacionando-as com a sociedade educacional atual.

Quanto às relações entre Filosofia e Educação os depoimentos evidenciaram:

- *DSC 11 – Relações históricas: Articula-se Filosofia à Educação quando entendemos que essa Educação possui sentido histórico, intencional e lógico. A Filosofia ajudou a pensar no ideal de Educação, tanto historicamente quanto na realidade de hoje. Análise da realidade educacional, através de diferentes pontos de vista e conhecimento histórico que explica a figuração atual da educação.*
- *Entender a realidade: Bem, a Filosofia nos ajuda a desenvolver um conhecimento da realidade, uma compreensão de tudo que há e é, e também nos ajuda a refletir sobre nossas ações e concepções. Para trabalhar com a educação em todos os níveis, é indispensável que tenhamos desenvolvido isso para que possamos realizar uma práxis educativa de qualidade. É importante o conhecimento da realidade, para se refletir que educação se quer, que homem queremos formar e para que finalidade queremos alcançar.*
- *Para refletir a prática pedagógica: A Filosofia nos proporciona uma visão de mundo geral, nos fazendo entender como surgiu a Educação e, a partir disso, todo o processo que a norteia até*

os dias atuais, assim como as concepções. A Filosofia e a Educação são indissociáveis, pois a filosofia nos faz compreender a Educação em todos os sentidos, permite aguçar um olhar crítico e reflexivo diante da educação. A Filosofia fez-me refletir que aluno querer – se é um aluno crítico ou não crítico e que não devo, na minha prática, ter meu aluno como uma ‘tábula rasa’, um mero receptor de conhecimento, mas um aluno ativo que questiona, contribui com suas experiências, visto que ambos, professor/aluno, são sujeitos da aprendizagem.

▪ *Pensamento crítico, cidadania, transformação da realidade, emancipação: Acredito que seja uma relação de dualidade, sendo que não é possível educar um cidadão crítico sem estar pautada nos princípios filosóficos. Como mencionado anteriormente, percebemos que é indispensável a reflexão, análise e criticidade, pois precisamos melhorar as perspectivas atuais e emancipar os sujeitos para a cidadania. O estudo da filosofia possibilita, ao aluno, ter uma visão mais reflexiva, crítica de mundo, podendo, assim, transformar a sua realidade. Filosofia e educação estão intrinsecamente ligadas, na compreensão do mundo e da sociedade e, conseqüentemente, na formação do sujeito. Assim, Filosofia e Educação desenvolvem-se juntas e se complementam.*

No entanto, alguns acadêmicos informaram não conseguir estabelecer relações entre Filosofia e Educação. O DSC 12 revela:

DSC12 – Não consigo fazer essa relação. Pra mim é difícil fazer essa relação, pois foi muito vago os conteúdos apresentados nesta disciplina. Não consigo citar nenhuma relação, pois possuo pouco conhecimento em Filosofia.

Acredita-se que é importante que os professores de Filosofia da Educação retomem coletivamente as possíveis causas dessa dificuldade de aprendizagem e relação entre as áreas da Filosofia e da Educação. Corrobora-se com a perspectiva de Severino (2017, p. 28) que, para a Filosofia da Educação, permanece em aberto um programa para o desenvolvimento de sua “condição de elucidadora do sentido das práticas que concretizam a existência dos homens nos diferentes momentos de sua história. A cada tempo histórico específico uma tarefa que se impõe, sempre renovada e atenta às características que a vida social vai assumindo”.

4.4 O CURRÍCULO AVALIADO PELOS PROFESSORES

Após a opção pela entrevista semiestruturada como procedimento de coleta de dados junto aos docentes das disciplinas de Filosofia da Educação, realizou-se a seleção dos sujeitos. Para tanto, respeitou-se o recorte temporal da pesquisa (2005-2016) e buscou-se, junto ao Departamento de Educação da UEPG, uma listagem dos professores que trabalharam as referidas disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia. O resultado obtido foi que 10 (dez) professores haviam ministrado aulas das disciplinas.

Posteriormente, verificou-se que, deste total, 2 (dois) foram professores colaboradores, 2 (dois) aposentaram-se, 1 trabalha em outra instituição e 5 (cinco) são

professores efetivos. Posteriormente, fez-se o contato com os 5 (cinco) docentes efetivos a fim de convidá-los para a entrevista e 4 (quatro) aceitaram. Assim sendo, os dados das entrevistas que aqui constroem o discurso do sujeito coletivo refere-se à percentagem de 40% dos professores que, na UEPG, trabalharam com as disciplinas de Filosofia da Educação I e II entre os anos de 2005 e 2016. Os dados coletados foram submetidos à metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo.

4.4.1 Análise dos depoimentos dos professores

Para a realização das entrevistas semiestruturadas (Apêndice A), fez-se uso de um roteiro com 9 (nove) questões norteadoras, as quais abordavam os seguintes pontos sobre as disciplinas de Filosofia da Educação I e II: relevância das disciplinas; contribuição para a formação inicial do pedagogo; possíveis contribuições para a compreensão da realidade educacional; organização dos conteúdos; metodologias de ensino; compatibilidade dos conteúdos propostos no programa da disciplina em relação à carga horária prevista; participação dos acadêmicos nas aulas; avaliação da aprendizagem; comentários livres.

Como a utilização do DSC foi definida para a análise qualitativa dos dados, as entrevistas foram transcritas para que, posteriormente, pudessem ser tabuladas e categorizadas. Os sujeitos foram aleatoriamente denominados P1, P2, P3 e P4, e cada questão foi organizada em uma planilha diferente. Em um primeiro momento, o trabalho ocorreu em torno dos seguintes elementos: expressões-chave e ideias centrais do depoimento. Para que fosse possível organizar os dados, retomaram-se várias vezes a transcrição de cada uma das entrevistas, para que nenhuma expressão-chave fosse deixada de fora; na sequência, buscou-se a ideia central em cada uma das questões e de cada um dos sujeitos, colorindo-as.

Com o trabalho efetuado, obteve-se o número de 23 tópicos diferentes abordados pelos docentes no decorrer das entrevistas. No entanto, eles ainda não correspondiam à real categorização. Com a retomada das ideias centrais, obtiveram-se 4 (quatro) categorias, a saber: 1) disciplina Filosofia da Educação; 2) Filosofia; 3) metodologia docente; 4) desafios da docência.

Após esta sistematização foram definidas quatro categorias de análise. São elas: a) A disciplina Filosofia da Educação na Licenciatura em Pedagogia; b) O conhecimento de Filosofia no curso de Pedagogia; c) A postura teórico-metodológica dos docentes; d) Os desafios da docência em Filosofia da Educação, as quais são discutidas na sequência.

4.4.1.1 A disciplina Filosofia da Educação na Licenciatura em Pedagogia

Esta categoria inclui as ideias centrais dos sujeitos acerca de: a Filosofia da Educação é uma disciplina fundamental na formação do pedagogo docente; a Filosofia da Educação é uma disciplina que precisa ter sensibilidade para a interdisciplinaridade (diálogo com outras áreas); a Filosofia da Educação é uma disciplina para reflexão e problematização da realidade [educacional]; a Filosofia da Educação é uma disciplina que permite a leitura de mundo; há limites na disciplina Filosofia da Educação; há desvalorização da disciplina Filosofia da Educação.

A exposição dos sujeitos revelou que consideram a disciplina Filosofia da Educação como fundamental na formação do pedagogo docente, assim como outras disciplinas de fundamentação teórica, a saber: Sociologia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação e Políticas Educacionais. Nesta perspectiva, o termo fundamentação surge no sentido da solidez da formação teórica para a atuação do pedagogo docente, por isso a Filosofia da Educação constar, também, como uma disciplina que precisa ter sensibilidade para o diálogo com outras áreas (interdisciplinaridade). No DSC13, esses aspectos ficaram evidenciados:

DSC13 – Em relação à relevância da disciplina para o curso, na formação dos pedagogos, eu considero que ela é imprescindível. No caso da Filosofia da Educação, ela comporta uma das disciplinas fundamentais da formação docente e da formação do pedagogo, também. Nós podemos incluir, entre essas disciplinas fundamentais (Justamente por que fundamentais? Porque nos dá a ideia de fundamentação.), a Sociologia, a Psicologia, mesmo parte da disciplina de Políticas Educacionais (quando trata de fundamentação do Estado). A gente tem defendido a importância da sólida formação teórica. Esse é um dos elementos que a ANFOP, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, que eu tenho atuado, nós temos colocado como fundamental essa sólida formação teórica. A gente tem visto que as disciplinas mais teóricas (como Filosofia, Sociologia, História da educação) vêm perdendo espaço nos cursos de formação e isso é ruim. Porque: essas disciplinas, no caso da Filosofia, elas são fundamentais, tanto a I quanto a II, pra que os estudantes tenham clareza dos fundamentos gerais da Educação – e não as questões específicas, mas os fundamentos gerais. Então, questões referentes à concepção de homem, de mundo, mais amplas, de sociedade, conceito de Educação, entender essas questões mais gerais que dizem respeito à Educação – e aí baseadas nos fundamentos axiológicos, epistemológicos, ontológicos – isso é fundamental.

Por parte dos docentes da disciplina, há um reconhecimento da importância da disciplina para a formação do pedagogo porque, ao considerarem que a Filosofia da Educação faz-se presente junto à problematização da realidade como um todo, especificamente, da realidade educacional. No entanto, há limites no trabalho com a disciplina e na disciplina em si, pois ela recebeu diferentes olhares, conforme o momento histórico relacionado à Educação.

DSC14 – Penso que, para limitar a importância de alguma coisa, é preciso considerar, primeiro, o fator histórico na presença da Filosofia. A Filosofia, ela tem toda uma dimensão história de ligação com a Educação. Falar da importância histórica da Filosofia dentro dos cursos de formação. Então, não seria apenas eu que estaria falando, é uma comunidade que pensa e, nesse sentido, me parece que a Filosofia foi bastante fecunda em algumas épocas. Hoje, já, nem tanto. Hoje percebemos que há um esvaziamento da disciplina de Filosofia da Educação, no geral, nas universidades, e penso que isso afeta as licenciaturas e modo muito específico.

Tais limites podem ser relacionados com o exposto por Sacristán (2008), sobre a atribuição de significados que cada professor faz quando molda o currículo que lhe foi prescrito e apresentado. A atribuição de significados se concretiza nas escolhas que o professor faz em relação aos conteúdos. Essas escolhas são pautadas no valor do conhecimento em si, também são marcadas por questões emocionais e sociais da vivência de cada um.

“Isso se reflete em valorizações, em formas de atitudes diversas para com os componentes curriculares, em sua utilidade para seus possuidores, acerca de seu valor pedagógico e social, etc.” (SACRISTÁN, 2008, p. 176). Então, a avaliação e o próprio julgamento acerca das opções docentes precisam ser muito ponderados, porque cada escolha ocorre diante de uma complexidade de fatores, tais como condições de trabalho, sistema sócio-político-educacional, demandas institucionais, exigências pedagógicas, contexto cultural, experiências de vida e outros.

Por exemplo, quando o DSC14 evidencia: “[...] *me parece que a Filosofia foi bastante fecunda em algumas épocas. Hoje, já, nem tanto. Hoje percebemos que há um esvaziamento da disciplina de Filosofia da Educação, no geral, nas universidades [...]*”, sabe-se que, em diferentes tempos históricos, existem diferentes prioridades educativas e compreende-se a complexidade do fazer educação.

Realmente, as finalidades da educação são complexas e conflitivas, os próprios conteúdos curriculares que se consideram componente de uma educação de qualidade são muito diversos, existem tradições metodológicas variadas quanto a como se comportar para obtê-las e, por isso, não existe um apoio seguro num conhecimento determinado, que garanta a realização do que se pretende com um comportamento bem delimitado (SACRISTÁN, 2008, p. 173).

No entanto, nem sempre o cotidiano educacional permite que acadêmicos percebam que há uma complexidade do trabalho docente que leva às dificuldades do mesmo – “daí a perpétua insatisfação entre as demandas de um modelo e as da situação prática dada” (SACRISTÁN, 2008, p. 170). Essa *prática dada*, dentre os níveis de objetivação curricular, refere-se ao currículo em ação, ou seja, a “prática real, guiada pelos esquemas teóricos e

práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica” (SACRISTÁN, 2008, p. 105).

O currículo em ação permite identificar que teoria e prática constituem a totalidade da atividade educativa porque, na ação pedagógica, mostram-se o currículo prescrito e o currículo apresentado aos professores.

Entre os limites da disciplina Filosofia da Educação, foi possível identificar que, para os acadêmicos, existem visões a respeito da formação de professores consistir na dicotomia entre teoria e prática, representado uma separação entre: a) disciplinas que fundamentam a prática educativa, tidas por disciplinas teóricas; b) disciplinas que conduzem a prática, como se uma disciplina como da Ludicidade, Corporeidade e Arte, por exemplo, não fosse teoricamente fundamentada. Diante do exposto, o DSC15 dos docentes coloca-se em postura contrária e esclarece:

DSC15 – Eu não vejo assim, como uma aplicabilidade [da Filosofia no campo da Educação]. Ela não é uma ciência aplicada ou uma área que se aplica, assim, de forma direta e até pragmatista. Por isso, talvez, até que muitas pessoas não valorizam a Filosofia: porque ela não traz uma intervenção direta, por exemplo, na ação pedagógica do professor, mas ela contribui pra pensar em qual direção a ação pedagógica vai se dar. Todavia, a introdução de outras disciplinas com caráter muito mais voltado para a prática pedagógica do professor em sala de aula é um movimento, é uma tendência, que vem se colocando sob um viés pragmatista. Digamos que isso tem sido uma linha de formação que vem se delineando a partir das últimas Diretrizes Curriculares – não dessas últimas, as anteriores também. Então, por exemplo, a epistemologia da prática, como fundamento da formação, e isso está muito presente no debate educacional: essa incorporação dessa perspectiva de formação. Eu acho que a Filosofia é um conhecimento que é importante por si próprio. Eu não consigo ver a Filosofia como aplicabilidade no sentido de que eu aprendo isso para fazer aquilo. Eu aprendo para pensar, compreender, entender melhor (e isso pode me levar a agir melhor), mas não que esse é o propósito da Filosofia da Educação.

Contudo, apesar das dificuldades e limitações, o DSC15 revela que, para os docentes entrevistados, a Filosofia da Educação, enquanto componente curricular do curso, é fundamental na formação inicial do pedagogo docente. Mesmo diante da complexidade para a modelagem do currículo, quando em ação, os docentes têm o entendimento que:

O ensino não é uma mera interação entre professores e alunos, cujas particularidades podem se relacionar com as aprendizagens dos alunos para deduzir um modelo eficaz de atuação, como se essa relação estivesse vazia de conteúdos que podem representar opções muito diversas, possibilidades de aprendizagem muito diferentes e que se realiza em situações muito diversas (SACRISTÁN, 2008, p. 202).

Na categoria *Disciplina Filosofia da Educação*, considera-se muito importante retomar as questões acerca da interdisciplinaridade. Ela é entendida como uma disciplina fundamental na formação do pedagogo e, assim sendo, considerou-se relevante conversar, no

decorrer das entrevistas, sobre a possibilidade de um trabalho mais conjunto entre as disciplinas Filosofia, História, Sociologia e Psicologia da Educação. A esse respeito, o DSC16 aponta:

DSC 16 – Veja: a Pedagogia não se sustenta sem as outras áreas de conhecimento, sem a contribuição das outras ciências. E até iria mais longe: poderíamos viver sem essa disciplina nos ambientes de formação? No limite, se quisermos, podemos sim, mas eu entendo que é melhor tendo a Filosofia [da Educação] e buscando fazer com que esse trabalho tenha algum significado para os educandos – no sentido de aprender a ler o mundo, de aprender a pensar sobre tudo. Então, a disciplina de Filosofia da Educação, a gente entende como uma entre outras que busca dar o olhar da Filosofia sobre o fenômeno educativo. E é nesse sentido que ela precisa ter uma sensibilidade para a interdisciplinaridade em relação às outras disciplinas (no caso, essas que eu estou citando), como também precisa estabelecer uma interdisciplinaridade do ponto de vista interno com a própria pedagogia.

E, para além da interdisciplinaridade, o DSC 17 revela o desejo de uma educação na qual as áreas dialoguem e enriqueçam o processo educacional:

DSC17 – Filosofia está misturada com tudo. Acho que mais que interdisciplinaridade, é o sonho de tantos educadores de pensar transversalmente mais do que interdisciplinarmente. Já trabalhei, inclusive, com mais de um professor em sala de aula, em alguns momentos, e a gente percebe que isso pode ser interessante, mas não é que, per si, ele acrescenta se os conteúdos de uma outra área forem simplesmente justapostos; eles têm que comungar, tem que estabelecer links, vínculos – e estamos longe disso, muito longe. Nossas práticas me parecem, ainda, muito pequenas.

O DSC17 revela que há clareza, por parte dos docentes, que a atividade educativa não se torna mais rica quando em disciplinas isoladas, porque “os ambientes escolares se caracterizam por uma série de peculiaridades que é preciso levar em conta na hora de pensar as competências básicas dos professores para mover-se dentro deles” (SACRISTÁN, 2008, p. 204). Os professores entendem que as disciplinas compõem a totalidade do currículo, mas que o *pensar transversalmente* é um processo, isto é, exige tempo, caminhada. Acerca das tentativas de um trabalho interdisciplinar, sabe-se que:

DSC18 – A gente precisa ter, aqui, algumas referências. Eu acho que a disciplina de Filosofia da Educação, ela primeiramente busca estabelecer essa relação e essa interlocução. Entretanto, eu penso que a disciplina de Filosofia da Educação não é reconhecida de uma maneira unívoca por todos os professores. A interdisciplinaridade é sempre importante, mas nem sempre isso ocorre intencionalmente. Às vezes acontece mais pela associação que os próprios alunos acabam fazendo entre as diferentes disciplinas. Olha, quando a gente trabalhou com a reformulação do curso, a área de Fundamentos (da Educação) se reuniu. Quem participou mais diretamente da elaboração do projeto do curso procurou garantir uma inter-relação – sem sobreposição, mas com inter-relação, mas, na prática, isso pode não estar acontecendo de fato, porque os professores estão assoberbados de atividades.

Ainda no que diz respeito às possibilidades do trabalho interdisciplinar entre os professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG:

DSC19 - Eventualmente acontecem algumas aproximações entre áreas (...). Então, quer dizer, são possibilidades de interdisciplinaridade. Pra ela acontecer, é claro que você precisa ter, também, um movimento dos próprios professores para realizar essa reunião – e esse é um dos desafios ainda, que nós precisamos atender. Se for considerar assim: Ah, mas isso acontece intencionalmente? Não, isso não acontece intencionalmente. É muito difícil, nas condições de trabalho, nas relações interpessoais, estabelecer um momento produtivo de interlocução entre as áreas e mesmo das áreas entre si (isso também vale).

Os dados apresentados e analisados nesta categoria apresentaram a visão do DSC a respeito da disciplina Filosofia da Educação na Licenciatura em Pedagogia

4.4.1.2 O conhecimento de Filosofia no curso de Pedagogia

Nesta categoria constam as seguintes ideias centrais: a Filosofia como forma de conhecimento; a relação entre Filosofia e Pedagogia; a relação entre Filosofia e Educação; o desenvolvimento do olhar filosófico; o encontro entre o acadêmico e a Filosofia.

No que diz respeito à Filosofia como forma de conhecimento, os entrevistados assim se manifestaram:

DSC20 – De meu ponto de vista, a Filosofia tem uma especificidade – que é tratar da universalidade das questões. Eu gostaria de pensar que a Filosofia vem, antes, como um chamado ligado à subjetividade do próprio formando. Não gosto de ver a Filosofia muito distante, já pensando no macro. Penso que a Filosofia teria que ter um apelo muito específico na subjetividade do educando, que descobre a Filosofia como forma de conhecimento que não rivaliza com as ciências, mas que delas se afasta, que não é o mesmo tipo de leitura. Ela é mais ampla e, quando é mais ampla, aí sim, posso inserir a possibilidade de vê-la como algo significativo para entender a escola – uma vez que a escola está situada dentro da sociedade, em momento algum ela é uma ilha, como dizem os grandes educadores.

Sobre a relação entre Filosofia e Educação o diálogo entre áreas de conhecimento, é reconhecido como necessário:

DSC21 – Não consigo imaginar a formação do pedagogo, do professor, sem a Filosofia. Então, quando você pensa num projeto pedagógico numa escola, por exemplo, não é possível você fundamentar um projeto de Educação que se pretende desenvolver sem a contribuição da Filosofia; porque é preciso ter claro qual concepção de homem, de sociedade, de mundo e de educação a gente vai defender (nesse sentido mais genérico mesmo).

Sem pormenores e tomando a definição de Abbagnano (2007), em relação ao verbete *Educação*, há 2 (duas) formas fundamentais: a) transmissão da cultura (técnicas) de geração em geração; b) preocupa-se com a transmissão cultural, mas aí não se finda: a formação do indivíduo (e aqui, incluindo a questão), tornam-se o fim da educação, ou seja, “a Educação é

definida como *formação* do homem, *amadurecimento* do indivíduo, consecução da sua *forma* completa ou perfeita (ABBAGNANO, 2007, p. 358).

E assim, diante dos conteúdos de natureza científico-culturais e do sentido de educação como humanização, considera-se digna de louvor a responsabilidade docente, ao trabalhar com um currículo que se realiza em vários níveis de objetivação e que coexistem.

Os professores sujeitos da pesquisa, por exemplo, ao mesmo tempo em que trabalham com os acadêmicos sobre as contribuições da Filosofia da Educação para a ação docente, estão sujeitos a um projeto de educação relacionado às prescrições curriculares do sistema educativo em DCN; às condições de trabalho, autonomia e ordenações da instituição em que atuam, por meio do PPC; de sua própria cultura profissional, experiências, subjetividades, escolhas em função de necessidades e perfil dos alunos, organização social, autonomia e condições de trabalho que têm na UEPG – essa é a complexa realidade da docência.

Outra associação feita pelos professores diz respeito à Filosofia e à Pedagogia, como evidencia o DSC22:

DSC 22 – Então, quando a gente fala de Filosofia da Educação, necessariamente tem que problematizar a relação entre Filosofia e, nesse caso, a Pedagogia. Eu considero, ainda, que diferente de outros movimentos da disciplina, é muito importante considerar o seguinte: que a Pedagogia não precisa da Filosofia, mas ela pode se tornar melhor com a Filosofia. E a Filosofia não tem que ter uma compreensão de que ela vai determinar o que a Pedagogia deve pensar. Não se trata aqui, portanto, de uma relação do tipo 'Filosofia pensa' e 'Pedagogia trata da prática'. Não. Cada uma das áreas é autônoma e estabelecem um diálogo sobre elementos comuns, e buscando reconhecer pontos de entrecruzamento entre elas.

Sobre o desenvolvimento do olhar filosófico, quando se trata de Educação e da Pedagogia, está a importância da presença da Filosofia, porque é:

DSC23 - Aí que nós podemos pensar certos problemas da realidade, a partir de um processo de fundamentação racional do agir racional humano. Acho que, nesse sentido, se dá a ideia de um ponto mais global, de totalidade, pensando os diferentes movimentos da Filosofia em diálogo com os problemas da Pedagogia e os problemas da realidade, da sociedade, em que a pedagogia se encontra (e que aí é necessário, também, um olhar filosófico).

À medida que o acadêmico desenvolve o olhar filosófico, ele encontra-se com a Filosofia enquanto forma de conhecimento, enquanto possibilidade de olhar o mundo. Direta ou indiretamente, a Filosofia se faz presente nos estudos de Filosofia da Educação.

DSC24 – Filosofia é um encontro. E eu acho que, assim: há encontros que se dão de forma muito felizes – quando um aluno interage com um texto, com um autor, com um pensador.

Conforme registrado anteriormente, a Filosofia é forma de conhecimento e tem suas características próprias (*seu jeito de ser*) e, assim, a atividade educativa, do ponto de vista do acadêmico, não se faz com conteúdos curriculares de natureza científico-cultural somente – se o aluno não se aperceber das peculiaridades da Filosofia, o aprendizado não será tão fértil quanto poderia e, por isso, a importância do *encontro* entre o acadêmico e a Filosofia.

DSC25 – Eu percebi que não havia tanta atratividade para o aluno, porque eu vejo que ela é trabalhada nos primeiros anos de curso e dá a impressão que eles não conseguem, ainda, ter muita clareza do que realmente isso pode contribuir para a formação profissional deles. Acho que a gente tem que trabalhar um pouco mais desmitificando. (...) Então, em muitas situações, eu percebi que os alunos não tinham muita motivação para ler os textos, para discutir, era um pouco difícil. Eu avaliei que precisa um esforço muito grande do professor pra tornar aquele conteúdo atrativo, que ele faça sentido na formação dos estudantes.

Com as observações de aulas, identificou-se que há empreendimento dos professores para que os alunos desenvolvam atitude filosófica diante dos conhecimentos que fundamentarão a futura atuação profissional. Há preocupação e esforço para que a experiência filosófica esteja presente na fundamentação das práticas do pedagogo docente, no encontro com conceitos, na delimitação de problemas e busca por soluções, por exemplo. Enfim, que a Filosofia da Educação permeie a realidade educacional na qual os futuros profissionais irão se inserir, a fim de que busquem uma dimensão da realidade para além das necessidades imediatas, e que estejam abertos à mudança, com bom-senso e argumentação rigorosa.

4.4.1.3 A postura teórico-metodológica dos docentes

Esta categoria consiste nas seguintes ideias centrais: postura epistemológica do docente da disciplina; trabalho desenvolvido pelos professores a partir dos textos e autores clássicos da Filosofia; o trabalho docente fundamentado na perspectiva histórica da Filosofia; a reorganização dos programas das disciplinas para e/ou em função do trabalho com as correntes teóricas predominantes; a metodologia docente.

No que diz respeito às posturas epistemológicas dos docentes da disciplina Filosofia da Educação, faz-se imprescindível assinalar que são diferentes:

DSC26 – Eu vejo que, assim, é um trabalho que a gente respeita bastante, feito pelos nossos professores, aqui na universidade. Mas é interessante justamente perceber os diferentes encaminhamentos do ponto de vista epistemológico e ético nos professores de Filosofia da Educação. Basicamente, nós temos aqui 4 (quatro) professores que têm trabalhado, nos últimos anos, essa disciplina, e cada um segue uma orientação filosófica diferente.

A partir do exposto, recorda-se a contribuição de Sacristán (2008, p. 181, grifos do autor), que limites e autonomia coexistem no currículo modelado. Ao tratar da autonomia do professor, é muito importante considerar que as escolhas e as ações docentes estão assentadas em determinada perspectiva epistemológica. “A ‘epistemologia implícita’ sua ideia do que é conteúdo de aprendizagem e conhecimento valioso, o levará a selecionar determinados elementos, a dar mais importância a uns que a outros, [...] a levar tudo isso em conta na hora de avaliar, etc.”.

Isso significa que a opção teórico-metodológica de um professor é um dos elementos que influencia em seu trabalho, e os sujeitos entrevistados têm total clareza disso, quando declaram que:

DSC27 – Faz toda diferença. Do ponto de vista não somente dos conteúdos que você acaba lançando mão como recorte da disciplina, mas nos métodos; os valores que são transmitidos, problematizados; na compreensão de realidade; na compreensão de sujeito. Então, é bem interessante perceber esse movimento. Por quê? Porque nos faz pensar justamente a disciplina de Filosofia da Educação, não como uma disciplina instrumental ou aplicada, mas de uma disciplina que requer um processo de fundamentação e que, também, de outro lado, nunca é fechada e acabada como verdade última, mas que se apresenta como possibilidades e circunstâncias. “Ah, mas aí você está fazendo essa leitura desse movimento a partir de uma referência filosófica? Sim, estou e não tem como não ser diferente”. Eu também entendo que a metodologia segue bastante aquilo que eu acabei recebendo no meu processo de formação docente – tanto na graduação como depois, na pós-graduação. Então, nós temos certas compreensões também alinhadas às perspectivas filosóficas, ao apresentar a própria disciplina – mesmo uma mesma ementa. É possível trabalhar a partir de diferentes categorias e, também, a partir de diferentes linhas de pensamento.

O que se confirma no fato que “as perspectivas epistemológicas e a opção que o professor toma frente a dilemas-chaves *reflete-as* em sua prática, o que não quer dizer que sejam sempre posições explícitas que dirigem reflexão prévia à tomada de decisões” (SACRISTÁN, 2008, p. 190). Neste sentido, a avaliação revelar que diferentes professores realizam seu trabalho a partir de diferentes referenciais teórico-metodológicos, sugere, também, um enriquecimento para o processo ensino-aprendizagem, pois os acadêmicos têm a possibilidade de vivenciar o conhecimento a partir de diferentes dimensões.

Essa possibilidade certamente irá influenciar as escolhas dos que hoje são alunos, mas atuarão como pedagogo docente futuramente, porque “o currículo moldado, através das perspectivas dos professores dentro de determinados condicionamentos materiais, organizativos, etc., modelará a experiência cultural que viverão” (SACRISTÁN, 2008, p. 193).

Com as entrevistas, verificou-se que o trabalho dos professores está fundamentado na perspectiva histórica da Filosofia – o que influencia na (re)organização dos conteúdos. No

entanto, falar na reorganização do programa da disciplina por um professor, não significa que ele fez escolhas aleatórias para sua ação docente (e isso em relação ao professor que ministrou a disciplina por pouco ou por muito tempo):

DSC28 – Conteúdos de ensino e a organização de uma disciplina são feitas, também (pelo menos na concepção geral), trazem uma dimensão comunitária, ou seja, tem uma origem institucional, não é o professor que define tudo. Evidentemente, as coisas passam pelos filtros da ação docente, do trabalho do professor e, no caso, no meu. Agora, um grande desafio é pensar na possibilidade de você colocar 2500 (dois mil e quinhentos) anos de história da Filosofia em 68h (sessenta e oito) de estudo numa disciplina. É impossível. Então, necessariamente, nós temos que fazer alguns recortes. Como eu organizei os conteúdos quando eu dei aula de Filosofia da Educação: quando eu reorganizei o programa, quando eu assumi temporariamente e por pouco tempo, foi no sentido de garantir que os estudantes se apropriassem das correntes predominantes no campo da Educação, das correntes teóricas predominantes.

O DSC28 aponta que os conteúdos de ensino e a organização de uma disciplina têm uma origem institucional, o que se refere às possibilidades e aos limites do currículo modelado, pois “a autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também (SACRISTÁN, 2008, p. 168). E quando o DSC28 trata dessa reorganização do programa, ele se refere a esse currículo modelado, ou seja, às escolhas feitas para o currículo em ação, porque:

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir (SACRISTÁN, 2008, p. 166).

Ademais, pode-se considerar o exposto por Sacristán (2008), fundamentado em Dale (1977), sobre as razões dos limites das decisões docentes: primeiramente, devido às influências da cultura dominante sobre o conhecimento docente, o que limita as críticas dos mesmos; segundo, porque, na hora da decisão, as condições de trabalho pesam mais do que a ideia que o professor deseja por em prática.

Ao entrevistar os professores, verificou-se que a reorganização dos programas das disciplinas ligadas à Filosofia da Educação, na Pedagogia da UEPG, está para e/ou em função do trabalho com as correntes teóricas predominantes:

DSC29 – Então, claro, dar uma perspectiva histórica pra Filosofia; trabalhar com as correntes principais, mas não pra saber que existem essas, essas, e aquelas; entender o conteúdo dessas abordagens teóricas é papel do professor dessa disciplina no curso de Pedagogia. Pensar, então, as diferentes correntes teóricas também do campo da Filosofia, e como cada uma delas dá uma direção diferente pra essa visão de mundo, de sociedade, de homem e de educação, a compreensão dessas diferenças, elas são necessárias, e sem a Filosofia isso fica muito difícil de acontecer nas outras disciplinas do curso. Então, eu diria assim: para mim, como profissional

da Educação e licenciado em Filosofia, eu diria que procuro fazer um trabalho que traga significados para os alunos, no sentido que a Filosofia contribua para as leituras de mundo.

O trabalho desenvolvido pelos professores ocorre a partir de metodologias diferenciadas, com uso dos textos e autores clássicos da Filosofia e da Filosofia da Educação, aula expositiva dialogada, debates e discussões. Esse aspecto da postura docente pode ser constatado nos DSC 30, 31, 32 e 33.

DSC30 – Tem coisa que não exatamente, mas aquela coisa que trazer a Filosofia sendo pensada a partir da história, ao longo da história, isso foi garantido na ementa. Especialmente quando é possível relacionar o texto, e eu geralmente trabalho com textos dos autores clássicos da história da Filosofia. Dificilmente eu trabalho com comentadores. E como o meu trabalho se dá, sobretudo, com o pensamento filosófico alemão moderno e contemporâneo, o método também passa por essas referências. E é nesse sentido que as aulas passam a ser demasiadamente expositivas, reflexivas – mas também a partir, não de uma reflexão ou de uma exposição monológica, mas a todo o tempo provocando o aluno nas aulas. Para quê? Para que ele possa repensar a si mesmo, suas posturas como futuro pedagogo. Então, a ideia do diálogo, a ideia da discussão, a ideia do debate, ela é frequentemente valorizada nas aulas.

Em relação à valorização da leitura e estudo de textos clássicos da Filosofia e da Filosofia da Educação:

DSC31 – Especialmente no 1º (primeiro) ano, eu valorizo o estudo do texto. Principalmente no 2º (segundo) semestre, eu procuro trabalhar com eles como ler um texto de Filosofia, um texto de um filósofo, para, então, tratar de Educação (como que eu leio esse texto, como eu que eu uso um dicionário de Filosofia, como que eu procuro conceitos no dicionário. Depois que eles já têm esses instrumentos (principalmente no 2º semestre), eu faço atividades com eles para eles elaborarem questões. Eu procurava trabalhar com textos (textos que abordassem os conteúdos da disciplina), diferentes estratégias de estudo de texto (em dupla, com questões norteadoras, sínteses) e, sempre, explicação/explanação do professor. Então, a minha ideia é essa: ensinar a usar o dicionário pra trabalhar com eles o que é um conceito. Porque, no começo, qualquer coisa que eles vão olhar aqui pode ser um conceito. Então, eles vão ter que tirar essas coisas do texto e eu vou trabalhar com eles: o que é um conceito? Como que a gente olha um conceito? O conceito é igual pra tal autor e pro outro autor?

Sobre a aula expositiva dialogada:

DSC 32 – Aulas expositivas dialogadas são fundamentais para o professor garantir que o aluno esteja entendendo adequadamente os conceitos da área – e sempre procurando fazer sínteses: deixando claro o que é fundamental entender, o que é fundamental de se apropriar. Eu tento trazer exemplos de como que isso influencia o próprio pensamento hoje, como que isso está na Filosofia hoje e na Educação hoje, como que isso pode aparecer na Educação hoje. Então, aula expositiva dialogada.

Por fim, os debates e apresentação de trabalhos:

DSC 33 – Aí a gente faz debate entre os grupos. Então tem debate, atividade de apresentação em grupo. Só que essas atividades, eu nunca chamei de seminário, porque não é uma atividade que eles vêm aqui e falam de um autor – por exemplo, de Platão. Eles têm que sempre fazer uma relação entre o que nós estudamos (porque eu já trabalhei de forma expositiva) e algo que

eu peço pra eles (alguma coisa diferente, que cada ano eu vou pensar uma atividade). Então, adotar, por exemplo, estratégias metodológicas de fazer seminários, para os alunos darem aula sobre os conteúdos, isso eu não adotei. Então, basicamente, o que mais utilizei foi estudo de textos, discussões coletivas orientadas pela minha exposição.

Para além de metodologias, o perfil das turmas influencia o processo ensino-aprendizagem da Filosofia da Educação, como se constata no DSC 34:

DSC 34 – Fica muito difícil: se você não souber dialogar com determinado grupo, você não fica em sala de aula, você não dura mais que 2 meses, porque os alunos te testam. Eles exigem, por necessidade deles de aprendizado, e por comportamento mesmo próprio de quem está fazendo uma graduação. Mas eles te testam, e o professor tem que estar preparado para se adaptar. Ora, me parece que nós não conseguimos fazer isso em algumas áreas de conhecimento. De nada adianta, também, um montão de conteúdos específicos, que eles possam saber muito de um filósofo, se isso não vai me resolver a minha prática docente.

Após saber da metodologia docente, indagou-se sobre a participação dos acadêmicos. Retoma-se a questão que a Filosofia é um encontro (reflexão, questionamentos, críticas, conceitos), e nem sempre há esse encontro, essa experiência filosófica, entre o aluno e a Filosofia. E aqui, sobre a Filosofia da Educação contribuir para o acadêmico entender melhor a realidade e, enquanto professor pedagogo, interpretar melhor a realidade educacional, lidar com os problemas da escola:

DSC35 – Eu acho que deveria ser função dessa disciplina. Quando eu falo ‘deveria ser’, é no sentido de que você faz um trabalho, você propõe as atividades de uma maneira, mas a gente não tem garantia de que isso vai acontecer. Então, eu acho que a forma de abordar, dependendo dos alunos, tem aluno que pode acontecer isso e tem aluno que não – isso em todas as disciplinas.

Uma vez mais se percebe a presença do currículo modelado em todas as suas complexidades e, neste sentido, o perfil da turma influencia nas escolhas docentes. Nesta perspectiva, a modelagem curricular torna-se um desafio na docência também, o que será discutido na sequência.

Nesta categoria, a análise do DSC com base no referencial teórico permite conhecer mais sobre a presença da Filosofia, enquanto forma de conhecimento no curso de Pedagogia da UEPG.

4.4.1.4 Os desafios da docência em Filosofia da Educação

Esta categoria trata de questões do cotidiano do curso de Pedagogia da UEPG e que estão em aberto diante do trabalho dos docentes. São desafios que demandam criatividade, habilidade, escolhas, e mesmo coragem no dia a dia, entre o ensinar e o aprender. Envolvem

as defasagens da Educação Básica, principalmente em relação à leitura e interpretação de textos; a difícil relação entre os conteúdos e a carga horária; o despertar a consciência do acadêmico para o fato de que ele também é responsável por seu processo de formação, e não unicamente os professores; as deficiências da formação de professores no Brasil, bem como sua desvalorização.

A questão *conteúdo versus carga horária* estabelece relação com a categoria anterior, na medida em que o perfil das diferentes turmas também influencia o professor em seu trabalho docente. Assim sendo, de um lado, nem sempre a carga horária da disciplina permite que o docente trabalhe todos os conteúdos; logo, que o acadêmico tenha conhecimento de tudo o que estava previsto no programa da disciplina:

DSC36 – Agora, não necessariamente eu consigo dar conta do programa. Isso depende muito das turmas. Só que tem turma que não é que não rende, às vezes a turma tem muito mais dificuldade em alguma coisa, e aí tenho que trabalhar muito mais com eles atividades de estudo, de como ler o texto. Então, o que eu fazia? Eu preferia ficar mais nessas discussões, debater mais com eles, trazer mais atividades sobre isso e garantir que determinadas coisas pudessem ser melhor vistas com eles do que correr e falar ‘eu vou trabalhar até o autor lá’.

Por outro lado, o DSC37 aponta que:

DSC37 – Bom, eu sempre acho insuficiente a carga horária das disciplinas teóricas do curso de Pedagogia. Eu acho que elas são insuficientes, mas eu penso que dá sim – não só pra apontar as principais teorias, mas trabalhar com elas. Penso que dá naquilo que a gente entende como fundamento básico. É claro que aprofundar, eu diria que é insuficiente, mas aquilo que eu falei: depende de como se trabalha e, por isso, aí a gente entra na questão das metodologias de ensino.

Sobre o foco da formação do professor pedagogo na UEPG ocorrer no ponto de vista de totalidade, percebe-se a importância de que o currículo apresentado aos professores seja coerente com a qualidade da formação que se objetiva e com o projeto de Educação que se tem:

DSC38 – A gente espera que sim. Que isso aconteça, mas, pra isso, de fato, acontecer, tem que haver um equilíbrio no Projeto Pedagógico do curso em relação à carga horária: mais voltada pra a docência em sala de aula e a carga horária mais voltada pra uma discussão de uma fundamentação mais geral, pra ação do professor. Então, a Filosofia, ela é importante, como falei, nesse sentido de nortear, teleologicamente, digamos, a ação do professor.

No entanto, mesmo que o PPC de Pedagogia da UEPG tenha definido essa formação na totalidade, e que os docentes tenham essa clareza na realização de seu trabalho, existem os limites do currículo modelado:

DSC39 – Eu entendo assim: que na Universidade Estadual de Ponta Grossa nós temos um esforço de manter essas disciplinas como espaço privilegiado desse modo de conhecimento, mas eu não desconheço a sua fragilidade. E aí entra, então, essas fragilidades, que essas cargas horárias nem sempre são suficientes, nosso número de professores é pequeno.

Dentre os desafios da docência, estão defasagens que os acadêmicos levam da Educação Básica para o Ensino Superior, principalmente em relação à leitura e interpretação de textos.

DSC40 – Agora, um problema que é muito corrente (e é por isso que eu faço questão de trabalhar atividade com o texto, de como interpretar o texto) é a dificuldade de leitura e de escrita. Então, essa dificuldade, eu fico pensando que, se eu não trabalhar essa dificuldade com eles, e dependendo da turma, eu vou gastar um tempo gigante porque, às vezes, eles não conseguem entender palavras simples. Agora, eu fico pensando: se você não sabe ler um texto simples (até um texto acadêmico, mas aqueles de uma escrita tranquila, que flui), como é que você vai falar para aluno “leia esse texto aqui” e depois ir e dar uma aula expositiva? É muito difícil. A leitura da Filosofia é muito diferente. Eu acho mais difícil que das outras disciplinas. Os conteúdos da Filosofia são complexos – especialmente porque os estudantes, ao longo da sua formação básica, eles vêm para o curso superior sem um conhecimento elementar da Filosofia (também porque a carga horária dela na Educação Básica é muito pequena).

Um grande desafio é que o aluno desperte sua consciência para o fato de que ele também é responsável por seu processo de formação, e não unicamente os professores. Também em função das dificuldades em trabalhar todos os conteúdos curriculares colocados nos Programas das disciplinas na carga horária estabelecida, entende-se que os momentos de aula podem não ser suficientes para afirmar o que os acadêmicos aprenderam. A carga horária da disciplina é pequena em relação a tudo que precisa ser trabalhado, e as aulas não são o momento para leitura dos textos: é preciso leitura prévia, é preciso discutir o texto/tema/conteúdo, e então o aluno precisa fazer o que é leitura prévia.

DSC41 – Agora, é importante deixar bem claro para os alunos que a formação inicial é apenas inicial, e que eles vão ter que entender que eles vão ter que continuar estudando, porque o que eles têm na graduação é ainda insuficiente para dar conta da demanda da Educação. Agora, um grande desafio é pensar na possibilidade de você colocar 2500 (dois mil e quinhentos) anos de história da Filosofia em 68h (sessenta e oito) de estudo numa disciplina. É impossível. Então, necessariamente, nós temos que fazer alguns recortes. E aí é nesse sentido que a aula passa a ser muito mais a expressão daquilo que aula significa. Então, se nós pegarmos o significado de aula, aula é igual à preleção. “Ah, mas o que é uma preleção?” Se nós pegarmos a palavra preleção, do latim, você tem o termo pre-lectio. “Então, o que é pre-lectio?” É uma leitura prévia. Uma aula é uma leitura prévia. Depois o aluno vai ter que fazer as leituras, vai ter que fazer o seu aprofundamento e, eventualmente, uma aula seguinte pode se tornar uma pos-lectio. “Olha, eu li esse texto e consegui ver isso”. Quer dizer: uma discussão depois da leitura. “Mas, onde vai ser feito a leitura?” Não dá pra ser feito na sala. Tem que ter o comprometimento do aluno, a partir das leituras prévias (que são as aulas), trabalhar pelo seu processo de formação.

Ademais, após discussões, análises, reflexões e explicações nas aulas, o aluno precisa amadurecer as ideias e conceitos trabalhados, e é preciso tempo para que isso ocorra.

DSC42 – Para mim, teria que ter mais carga horária para Filosofia da Educação. Não dá tempo de digerir. Inclusive nas fragilidades, não dá tempo de o aluno digerir a ideia do filosofar como algo que pode ser processado, com a necessidade de você ter que ruminar isso – aquela ideia que eu sempre falo, do Nietzsche, de você ruminar um conceito, fazer com que essa ideia possa por mim ser admitida ou refutada, se for o caso.

Sobre os limites do trabalho com a Filosofia da Educação:

DSC43 – Ela tem uma contribuição que também tem limites – mas também depende de como o professor trabalha com essa disciplina. E eu me pergunto também, aqui no curso de Pedagogia, se a gente não podia fazer um pouquinho diferente, mas eu confesso que os anos vão passando e você fica olhando. “E agora?” De repente eu estou com aula no 1º ano, aula pro 2º, estou com outras coisas lá, fazendo, e que eu não queria estar fazendo. Então, entra o próprio encantamento da disciplina, vai cansando, também. E você não fica assim, “eu sou o professor exclusivo pra pensar isso”. Quer dizer, você fica ali. E veja, e mesmo que você tenha a proposta de estar inter-relacionando com a Educação e por mais boa vontade que se tenha, há também o risco do fracasso das propostas – e, às vezes, a gente percebe bem o que acontece: nem sempre você colhe frutos maravilhosos. Você proporciona, lança. É difícil avaliar também.

Trabalho interdisciplinar como desafio: possibilidades de trabalho integrado entre os professores das disciplinas de fundamentos:

DSC44 – Que seria História da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação? É assim: na verdade, até a Psicologia é um fundamento da Educação, mas, na UEPG, hoje, tem sido cada vez mais separado. A gente precisa ter, aqui, algumas referências: eu acho que a disciplina de Filosofia da Educação, ela primeiramente busca estabelecer essa relação e essa interlocução. Entretanto, eu penso que a disciplina de Filosofia da Educação não é reconhecida de uma maneira unívoca por todos os professores. A interdisciplinaridade é sempre importante, mas nem sempre isso ocorre intencionalmente. Às vezes acontece mais pela associação que os próprios alunos acabam fazendo entre as diferentes disciplinas. É interessante notar que a conotação das disciplinas de fundamentos da Educação, é claro, vai ser sempre uma conotação mais filosófica.

Refere-se, aqui, ao trabalho interdisciplinar como um desafio, porque “planejar a prática é algo mais amplo que atender aos objetivos e conteúdos do currículo, porque supõe preparar as condições de seu desenvolvimento, uma vez que também se atende a este” (SACRISTÁN, 2008, p. 282). A sala de aula da universidade pública não é um espaço aberto para a real concretização dos projetos de todos os que lá estão. Sua abrangência tem limites e restrições políticas, gestonárias e econômicas, por exemplo, isso significa que ela não é precisamente democrática. Neste sentido:

O planejamento ou a programação do currículo em equipe é exigência da necessidade de oferecer aos alunos um projeto pedagógico coerente e, nessa medida, pede-se uma instância modeladora do currículo no nível supra-individual. Ou seja, os processos de mediação dos professores entre o currículo prescrito ou o que a eles

se apresenta e a prática real com os alunos são processos que se produzem no grupo e nos indivíduos (SACRISTÁN, 2008, p. 196).

Conforme abordado no capítulo 2, o currículo prescrito diz respeito às DCN, e o currículo apresentado aos professores concretiza-se no PPC do curso. Pelo que foi evidenciado nos DSC, os professores da licenciatura em Pedagogia da UEPG realizaram trabalho coletivo para a reformulação do PPC, em 2012, e para a revisão do mesmo, posteriormente. A partir da avaliação realizada, acredita-se que seria interessante considerar a assertiva de Sacristán (2008, p. 196), sobre a relevância do trabalho conjunto no cotidiano do processo ensino-aprendizagem.

O trabalho integrado entre os docentes precisa incluir relação lógica nas intervenções pedagógicas e esforço por atingir objetivos comuns, porque a aprendizagem é enriquecida quando a equipe de professores propõe estratégias congruentes e chega a significados mínimos compartilhados que o currículo do curso deve ter para os acadêmicos. O autor ainda acrescenta que problemas de aprendizagem podem ser resultado da desarticulação do trabalho dos docentes.

Na mesma direção, ainda cita razões pontuais para justificar a importância da mediação profissional para o trabalho em grupo⁵⁰, das quais se destacam: a) um aluno é somente uma unidade de aprendizagem, ou seja, ele faz parte de um coletivo e, por isso, é preciso coerência dos docentes para que não proponham tarefas contraditórias e com níveis de exigências que dificultam a aprendizagem; b) a aprendizagem de conteúdos isolados reflete na falta de relação entre os componentes curriculares; c) para o aluno, o currículo exige organização e continuidade temporal, e isso exige consonância entre os professores.

Por fim, importa registrar que, no nível da modelagem curricular, “o enfoque coletivo da profissionalização docente para desenvolver um currículo coerente para os alunos é uma necessidade urgente entre nós” (SACRISTÁN, 2008, p. 198). Os motivos? O individualismo pode disfarçar inseguranças profissionais e metodologias questionáveis – o que fica mais distante de mudança, quando não há trabalho integrado e, ao mesmo tempo, refere-se a uma tradição histórica de currículo que privilegiou a relação vertical entre o currículo prescrito e o currículo apresentado aos professores, bem como o currículo modelado e o currículo em ação.

A desvalorização docente e as deficiências da formação de professores no Brasil também preocupam os professores:

⁵⁰ Para mais informações a respeito das múltiplas razões para a importância da mediação profissional grupal, indica-se buscar: SACRISTÁN, 2008, p. 197 a 199.

DSC45 – Eu entendo que a formação do professor, no Brasil, é muito é muito deficiente. O curso teria que ser integral e com uma inserção na escola mais intensa, com um trabalho muito mais colaborativo entre a universidade como instituição formadora, mas também as escolas que recebem os estagiários se perceberem, terem um compromisso na formação desse futuro profissional. Então, a carga horária é pequena, diluída em muitas disciplinas, as coisas ficam fragmentadas. Então há muitos limites, realmente.

A respeito dos limites do trabalho do professor universitário brasileiro, o DSC expressa 4 elementos principais. São eles:

- *DSC46 – Nós não temos uma dinâmica que é alicerçada de reconhecimento profissional e eu penso que isso também afeta a presença da Filosofia enquanto conteúdo.*
- *b) A meu ver a Filosofia, ela não tem o papel de fazer o aluno pensar, de ensinar o aluno pensar, porque há um esvaziamento, muitas vezes, dos conteúdos, quando você entende que a Filosofia está ali pra fazer reflexões genéricas, sem uma apropriação de conteúdos da área da Filosofia. Então, eu penso que todas as disciplinas têm que garantir que os estudantes pensem, reflitam, problematizem a realidade educacional.*
- *Eu acho que a Filosofia é um conhecimento que é importante por si próprio. Eu não consigo ver a Filosofia como aplicabilidade no sentido de que eu aprendo isso para fazer aquilo, mas as pessoas cobram e o resultado vai ser frágil. A Filosofia não vai nos fornecer isso porque não é da índole dela, mas a sociedade, como um todo, quer práticas. Eu aprendo para pensar, compreender, entender melhor – e isso pode me levar a agir melhor (mas não que esse é o propósito da Filosofia da Educação).*
- *Os professores estão assoberbados de atividades. Dos 3 (três) currículos, eu estou em 2 – esse dado eu acho importante pra pesquisa. Então, a gente não vê reunião de planejamento coletivo acontecendo, tem muita demanda burocrática, os departamentos e colegiados estão muito voltados com as exigências burocráticas. Então, o trabalho pedagógico que o Colegiado poderia fazer, no sentido de reunir as áreas, isso praticamente não acontece. Às vezes, também, não haja disposição dos professores, talvez.*

Contudo, apesar de tantos limites, dificuldades e desafios junto às disciplinas em questão e à formação de professores em si, a avaliação curricular realizada permitiu não somente identificar, também compreender o trabalho dos professores de Filosofia da Educação e suas escolhas na docência. Os problemas do cotidiano de sala de aula (e da universidade como um todo) não significam seu fracasso, mas a oportunidade de tornar manifesto que se problemas existem, podem ser solucionados – e aqui a experiência filosófica torna-se uma excelente integrante de um projeto educativo crítico⁵¹.

⁵¹ O uso do termo crítico, aqui, refere-se a uma nova forma de pensar a sociedade e as relações sociais, inaugurada pela Teoria Crítica. Ao referir-se a um projeto educativo crítico, tem-se por princípio que a produção do conhecimento não é estanque, externa aos fenômenos sociais. Nesse sentido, o processo educacional pode contribuir para a formação humana, ao criar e disponibilizar condições para que cada pessoa conquiste socialmente sua autonomia. Para aprofundamento teórico, indica-se o texto *Teoria da semicultura*, de Adorno (2005).

Diante de todo o processo avaliativo realizado, um dos elementos mais valiosos dentre os resultados, foi que os docentes fizeram conhecer o quão comprometidos estão em sua tarefa, e que não desistiram da Educação. Assim afirma o DSC:

DSC47 - Especificamente na Pedagogia eu desejo, novamente vou repetir, que os educandos pudessem tentar fazer uma experiência filosófica na medida do possível. Penso que aí é um desafio de todos os dias. Até comentávamos com você ontem⁵² a ideia de você levar a pedra pra cima: a cada momento você carrega, digamos, na sua profissão, tanto o encargo e a obrigação de elaborar algo de interessante educativamente para o aluno, mas junto com esse esforço e com as obrigações de praxe, há sempre aquela esperança de, 'quem sabe hoje eu vejo alguém ou algo de interessante, alguém descobrindo algo que pode ser significativo pra vida pessoal e profissional'. Acho que a esperança, ela entra aí como algo bem interessante na vida do educador.

4.4.2 O currículo em ação com base nas observações participantes

Nesta seção está a análise das contribuições da Filosofia da Educação para a formação e atuação do pedagogo docente com base no currículo em ação, isto é, o modo como os professores (re)contextualizam os currículos prescrito, apresentado e modelado em sua ação docente. Nas palavras de Sacristán (2008, p. 105), é a “prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica”. E mais, está na ação docente o significado da proposta curricular.

As contribuições de Lewy (1979), sobre os processos de observação para a avaliação curricular, ampararam a postura do pesquisador porque as observações contribuem para três propósitos. São eles: identificação de resultados não pretendidos/planejados no programa; obter informações sobre a implementação do programa (investigar a correspondência entre o programa e as aulas); obter informações sobre o domínio de habilidades pelos alunos.

Conforme informado na sessão 4.1 deste capítulo, as observações participantes junto às turmas de Filosofia da Educação I e II ocorreram nas primeiras e segundas séries do ano letivo 2016 (2º semestre). O 1º fato que chamou atenção é que os professores sempre iniciaram as aulas com apontamentos atuais do cenário sócio-político-econômico, de modo a instigar a participação dos acadêmicos para uma discussão inicial, ou iniciavam as aulas com a retomada do assunto estudado na aula anterior.

⁵² O professor refere-se a um encontro tido com a pesquisadora, no dia anterior, no qual falaram sobre o mito de Sísifo.

Os docentes têm diferentes modos de organização. Chamou atenção os momentos em que a organização da aula estendeu-se por muito tempo, de modo a ocorrer pouco tempo para tratar especificamente dos conteúdos científico-culturais dos programas das disciplinas.

O formulário de observação foi preenchido com base nos seguintes elementos: discussão do conteúdo, ênfase em relação à criticidade, formação do pedagogo, processo de aprendizagem; encaminhamento metodológico; relacionamento professor-aluno e aluno-aluno; processo de aprendizagem.

Em todas as aulas observadas, a 1ª intervenção dos docentes foi organização da classe, chamada e avisos. Iniciam as aulas com a retomada do conteúdo da aula anterior e sempre solicitam a participação dos discentes. Constantemente os professores buscaram relacionar a temática da aula com acontecimentos presentes, e solicitavam que os alunos fizessem o mesmo, dando exemplos de situações. Considera-se muito importante registrar que em todos os encontros, os docentes de Filosofia da Educação fizeram indicações de textos, filmes e notícias, bem como exemplificações dos conteúdos curriculares com o contexto social, político, econômico, cultural e educacional.

No que diz respeito à ênfase em relação à criticidade, observou-se que os professores realizam questionamentos e estimulam a reflexão no decorrer de todas as aulas. É interessante que, a cada vez que um acadêmico fazia algum comentário, o professor pedia para que falasse mais, para que continuasse a reflexão (mesmo que para o acadêmico parecesse sem sentido). Posteriormente, havia o comentário a respeito da fala do acadêmico e a relação com o conteúdo. Como os professores realizavam vários questionamentos, alguns alunos buscavam fazer relações e dar exemplos sozinhos. Em apresentações de trabalho dos acadêmicos, os docentes faziam pequenas pausas para apresentar reflexões.

Ainda sobre as discussões dos conteúdos, foi interessante notar que, quando foram realizados seminários, os acadêmicos tornavam-se mais participativos nas aulas. No entanto, quando o docente se referia às pesquisas que os acadêmicos deveriam realizar e apresentar em classe, as atitudes de alguns alunos demonstravam que a atividade tornava-se um problema. Por outro lado, se as pesquisas, seguidas de apresentações, fossem denominadas apresentações de trabalhos, os acadêmicos demonstravam mais naturalidade com a tarefa a cumprir.

Foi muito interessante observar que, ao trabalhar com seminários, o professor rompeu com a compreensão de que, neles, os acadêmicos assumem a docência junto à turma. Em todos os momentos houve incentivo aos acadêmicos para apresentar suas pesquisas e, concomitantemente, o professor participava com as explicações dos conteúdos.

Em todos os trabalhos realizados pelos acadêmicos, os professores fizeram as intervenções necessárias referentes ao conteúdo. Os principais elementos dos conteúdos eram esquematizados no quadro de giz pelos docentes, no decorrer da aula. Por fim, importa destacar que, em todas as pesquisas e trabalhos solicitados, os alunos receberam indicações de material. Nos casos de trabalhos em que obrigatoriamente os discentes deveriam trabalhar com imagens e/ou vídeo, o envolvimento foi maior.

Em relação aos conteúdos curriculares para a formação do pedagogo docente, sempre foram relacionados com o contexto educacional e, na quase totalidade das aulas observadas, o foco estava na formação para a docência, isto é, para o exercício do magistério em sala de aula. Sobre as contribuições apontadas por Lewy (1979) em relação aos propósitos das observações, verificou-se que os diferentes ritmos de trabalho dos professores acabam por permitir ou não o cumprimento dos programas das disciplinas. Por exemplo, em casos de o professor dedicar muito tempo para um ou outro conteúdo específico, ao final do semestre, o mesmo docente precisou aligeirar os conteúdos curriculares em demasia.

Concorda-se com Sacristán (2008), que a dimensão autonomia permitida aos professores pelo sistema educacional e curricular (no caso brasileiro, as DCN e o PPC, consecutivamente) é o espaço para as escolhas profissionais, mas que também é resultado de situações históricas, referenciais políticos, práticas administrativas e capacitação profissional – desse modo, assim como há autonomia, há limites. Ainda, que é preciso respeitar a autonomia individual de cada docente diante do quadro de determinantes da prática.

No entanto, com a avaliação curricular realizada, sugere-se destinar mais atenção à carga horária indicada para os conteúdos curriculares no programa de cada disciplina, no campo relativo à estruturação do conteúdo da disciplina. Não no sentido de determinar um número exato de aulas para cada conteúdo (mesmo porque isso é inexecutável), mas no sentido de melhor sistematização para que, ao final do ano letivo, os acadêmicos não tenham aprendido alguns conteúdos em detrimento de outros.

O encaminhamento metodológico que prevaleceu foi trabalhos em equipe e aula expositiva dialogada, com a projeção de *slides*. Em alguns momentos, os professores buscaram, junto com os acadêmicos, relacionar a temática da aula com os conteúdos curriculares estudados em outras disciplinas. Em turmas mais agitadas, com o decorrer das discussões, os alunos se envolviam com a aula e se concentravam (exceto casos pontuais de discentes que organizavam material de trabalho no horário de aula, por exemplo).

Em casos nos quais os acadêmicos demonstravam inibição ou dificuldade para apresentar sua fala junto à turma, os professores faziam rápidas intervenções para incentivá-

los a concluir suas reflexões e/ou questionamentos. No caso de apresentação de trabalho, os professores faziam recomendações sobre a postura à frente da turma, buscando auxiliar os alunos a manterem-se calmos.

A relação professor-aluno foi de respeito. Quando havia dúvidas no decorrer das aulas, primeiramente o docente devolvia a questão ao aluno e solicitava que expressasse um pouco mais sobre seu entendimento a respeito da questão. Não houve relação de transversalidade ou imposição, mas de incentivo à participação e à pesquisa. Em geral, os acadêmicos foram respeitosos com os professores, bem como reflexivos e questionadores, de modo que se avalia como bom relacionamento. Houve casos pontuais em que o docente precisou apontar de modo mais enfático os limites da relação professor-aluno.

Diferentes turmas têm diferentes perfis; logo, algumas se mostraram mais agitadas e outras mais calmas. Foi interessante notar que, nas turmas com alunos mais agitados, no decorrer da aula e das discussões, eles se envolviam e tornavam-se mais atentos. Já nas turmas mais calmas, por diversas vezes o marasmo manteve-se no decorrer da aula. No relacionamento entre seus pares, os alunos mostraram-se respeitosos entre si. Conforme a turma havia relacionamentos mais tranquilos, muito comunicativos ou pouco comunicativos. Existiram casos pontuais de acadêmicos dispersos e fazendo outras atividades no decorrer da aula, mesmo que o docente insistisse em solicitar sua atenção.

O processo de avaliação da aprendizagem é de conhecimento dos alunos. Os professores deixavam claros os critérios de avaliação (tais como data de apresentação, valores, modelo de texto a ser entregue, cumprimento de prazos e outros) e mostraram-se abertos à discussão. Em outras palavras, no decorrer de todo o processo, cada um dos alunos tinha ciência que seriam avaliados segundo critérios pré-definidos.

Ao atentar para o processo de avaliação da aprendizagem e relacioná-lo com a dinâmica das aulas, acredita-se que a aprendizagem teria sido melhor se todos os acadêmicos realizassem as leituras prévias porque as discussões seriam mais bem fundamentadas.

No decorrer das observações, alguns episódios chamaram atenção.

1. Em casos de alunos que demonstraram mais inibição e não faziam muitos questionamentos no decorrer das aulas, quando eram questionados pelos professores e convidados à participação, não o deixavam de fazer;
2. Houve turmas nas quais os alunos quase não faziam anotações nas aulas;
3. Um dos professores conversou sempre que necessário com os acadêmicos a respeito da carga horária da disciplina em relação aos conteúdos, e buscou enfatizar que a graduação é apenas a formação inicial, por isso não há tempo (carga horária) para

estudar com profundidade todos os assuntos (diante dessa situação, o professor realizava indicações de leituras e mesmo filmes para quem desejasse aprofundar-se mais);

4. Os professores comentavam, mesmo que rapidamente, o que seria feito na aula seguinte;

5. Um docente explorava a etimologia de palavras para que os alunos pudessem compreender os conceitos;

6. Os professores enfatizaram a leitura de clássicos para os estudos de Filosofia da Educação.

Por fim, deseja-se explorar com ênfase um fato observado, o qual diz respeito às condições de trabalho. Sabe-se que, em tais condições estão contidos inúmeros fatores⁵³, mas, para o momento, pretende-se abordar a questão do material didático. Entende-se que o acesso ao material didático adequado ao currículo prescrito e ao currículo apresentado aos professores é uma das condições para que formação acadêmica proposta se concretize nos currículos modelado, em ação e realizado, ou seja, se não há material didático, a prática docente é prejudicada – logo, a aprendizagem também.

Considera-se que a oferta de projetor multimídia nas salas de aula contribui e mesmo facilita a organização das aulas. No entanto, não há computadores em sala para que os projetores possam ser utilizados e, então, professores e alunos precisam providenciar *laptop* para as aulas. Observou-se que, ou os professores utilizavam seus próprios *laptop* ou um acadêmico que estava com o seu em sala emprestava para que a aula pudesse acontecer conforme planejada. Em alguns momentos, a falta do material fez-se um obstáculo, o que se entende como uma dificuldade em variar metodologias, por exemplo.

O professor escolhe tarefas, mas trabalha dentro de um quadro no qual algumas são possíveis e outras não. Os limites da atuação nem sempre são evidentes para os que agem dentro do quadro dado. Certamente muitos professores os conhecem e procuram forçá-los à medida que impedem a realização de outro modelo de educação mais aceitável. Mas muitos outros convivem bem com eles porque os interiorizam (SACRISTÁN, 2008, p. 168).

Assim, quando o DSC 5 apontou, por exemplo, que *‘as aulas, em seus aspectos metodológicos, poderiam ser mais variadas (abordagens diversificadas, como discussão,*

⁵³ Por condições de trabalho docente compreendem-se condições para o bem-estar na instituição, segurança na instituição, distância entre o local de trabalho e residência dos docentes, número de acadêmicos por turma, acesso à material didático adequado, carga-horária de trabalho, remuneração adequada, plano de cargo e carreira docente.

dinâmica, vídeo, e não só aula expositiva)’, entende-se os limites da modelagem curricular para a ação docente.

A triangulação dos dados obtidos pelas entrevistas com os professores, questionários dos acadêmicos e observações das aulas, aponta elementos comuns e outros divergentes nas disciplinas Filosofia da Educação I e II.

Dentre os aspectos equivalentes, pode-se citar: a) a importância das disciplinas para a formação do pedagogo docente; b) a contribuição para a problematização e transformação da realidade educacional; c) que existem limites em todos os níveis de objetivação curricular e, então, nem sempre os professores podem realizar o trabalho como gostariam; d) as dificuldades da relação conteúdos *versus* carga horária; e) a carência de diálogo entre docentes das disciplinas de Fundamentos e as dificuldades das condições de trabalho para que o trabalho integrado pudesse acontecer como, por exemplo, a demanda de tarefas burocráticas, conforme revelaram o DSC 46 e o DSC 18 na categoria *A disciplina Filosofia da Educação na Licenciatura em Pedagogia*.

Para as divergências, constam: a) os professores têm absoluta clareza de que trabalham a partir de referenciais teóricos diferentes e que, em consequência, as aulas recebem encaminhamentos diferenciados, mas o mesmo não acontece pelos alunos; b) os docentes escolhem seus instrumentos de avaliação de acordo com suas práticas e, nas entrevistas, justificaram as escolhas efetuadas, mas nem sempre os acadêmicos têm essa clareza (por exemplo, em relação à apresentação de trabalhos, que a dinâmica de estar à frente da classe para tratar de um objeto de conhecimento faz parte do tornar-se professor); c) alguns acadêmicos apontaram complexidade para os textos selecionados para leitura e estudo, já os professores conferem valor ao trabalho com os clássicos da Filosofia da Educação; d) os docentes apontaram as dificuldades de leitura e interpretação de textos como defasagens da Educação Básica e como um fator determinante na compreensão dos materiais e na aprendizagem, mas os acadêmicos não revelaram ter clareza desse aspecto.

Do exposto, acredita-se que o mais importante são os significados atribuídos às aulas, à intencionalidade do trabalho pedagógico e à dedicação dos alunos para sua formação profissional. Os docentes entrevistados demonstraram ter clareza em relação à concepção de educação adotada, ao profissional e cidadão que objetivam formar, aos motivos de suas escolhas docentes, de modo que os encontros observados manifestaram a relação pedagógica do vínculo professor-aluno e aluno-aluno como estímulo ao exercício de autonomia – então a necessidade de os acadêmicos também se responsabilizarem por sua formação.

Neste sentido, considera-se que encontros a cada início de ano letivo, por exemplo, para trabalhar com os acadêmicos que o trabalho pedagógico no Ensino Superior, inclui o entendimento de que docentes e discentes são corresponsáveis na construção do conhecimento. Outro elemento a ser trabalhado seria o significado de avaliação, a fim de que os acadêmicos tenham a clareza de que a avaliação cumpre objetivos diferentes⁵⁴, bem como o conhecimento das opções de seus professores⁵⁵ (se pela perspectiva objetivista, subjetivista ou crítica⁵⁶).

⁵⁴ Sobre as funções da avaliação, indica-se a leitura de Sacristán (2013). Na sessão *O currículo como marco de referência para a avaliação educativa*, o autor discute a respeito da avaliação formativa e somativa.

⁵⁵ Aqui se entra no mérito da avaliação da aprendizagem. Para mais informações, indica-se a leitura de Fernandes (2009).

⁵⁶ Cita-se, aqui, a classificação de Rodrigues (1995), mas há outras sistematizações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo ficam três coisas: a certeza de que estar sempre começando, a certeza de que é preciso continuar e a certeza de que seremos interrompidos antes de terminar. Faça da interrupção, um novo caminho, da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte e da procura um encontro (Fernando Sabino).

A pesquisa realizada reflete o desejo em saber mais sobre a presença da Filosofia da Educação para a formação do pedagogo docente. Ao planejá-la, definiu-se como meta analisar as contribuições das disciplinas Filosofias da Educação I e II para a formação do pedagogo docente na UEPG. Para alcançar tal objetivo, optou-se por avaliar o currículo da licenciatura em Pedagogia da instituição e direcionar o olhar para a Filosofia da Educação enquanto componente curricular.

Para tanto, era necessário estruturar a pesquisa. Por conseguinte, optou-se pela discussão dos pressupostos teórico-metodológicos da avaliação curricular, em diálogo com autores de referência da área; pela caracterização dos programas das disciplinas relacionadas à Filosofia da Educação da licenciatura em Pedagogia da UEPG, quanto aos pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos; pela busca em compreender as contribuições do ensino de Filosofia da Educação para, então, apontar as possibilidades e limites para a formação inicial do pedagogo docente.

A discussão dos pressupostos teórico-metodológicos da avaliação curricular foi realizada com base em Rodrigues (1995) e Cappelletti (2002), e em relação aos estudos sobre currículo, fundamentou-se em Sacristán (2000; 2008; 2013), basicamente pelos seguintes motivos: Rodrigues (1995) porque trata dos paradigmas da avaliação educacional (objetivista, subjetivista e dialético), o que permitiu realizar a avaliação curricular em uma postura crítica, compreendendo-a como processo; Sacristán (2000; 2008) porque discute com profundidade sobre o desenvolvimento do currículo; Cappelletti (2002) porque entende a avaliação como investigação crítica, a qual proporciona análise e compreensão do objeto avaliado, para problematização e busca por transformação social qualitativa.

Em relação à meta de caracterizar os programas das disciplinas de Filosofia da Educação, avalia-se que foi atingido. A análise documental dos Relatórios Anuais da FEFCL, dos Catálogos de curso da UEPG, dos processos de reestruturação curricular e das últimas versões do Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia permitiram organizar um panorama histórico da Filosofia e da Filosofia da Educação desde o início do curso de Pedagogia, em 1962, até os dias atuais. O currículo avaliado (também pela caracterização das

disciplinas) permitiu identificar e compreender os movimentos do currículo em relação às DCN, ao PPC, às possibilidades de modelagem, à prática docente e aos reflexos da prática.

No que diz respeito às possibilidades das disciplinas para a formação inicial do pedagogo docente, verificou-se que os estudos filosófico-educacionais fazem-se fundamentais para a formação do pedagogo docente porque fundamentam o entendimento dos futuros profissionais em relação aos conceitos de homem, mundo, sociedade e Educação. Os conhecimentos sustentam a problematização e a reflexão da realidade educativa, pois permitem que os acadêmicos estudem as concepções educacionais de diferentes momentos e necessidades históricas, contribuindo para a formação crítica e para a ação docente com vistas à transformação social.

Ao mesmo tempo, a análise dos dados coletados e a triangulação dos mesmos apontaram os limites do componente curricular Filosofia da Educação e da formação docente em geral. Dentre os limites mais expressivos estão a desvalorização da presença da Filosofia e da Filosofia da Educação, tanto na formação de professores quanto na universidade como um todo, e também a complexidade dos níveis de objetivação curricular, conforme o entendimento de Sacristán (2000; 2008).

Com as observações participantes ficou vidente que, muitas vezes, os acadêmicos não têm a compreensão do quão delicado é o trabalho dos professores na prática real. Também que o processo ensino-aprendizagem é verdadeiramente um processo, isto é, fundamenta-se em movimento, sequências, desenvolvimento, retornos, tentativas, finalidades em conflito, acertos e erros, e que todas estas questões ocorrem junto à (des)valorização docente – o que pode levar à insatisfação dos alunos em relação à sua formação, por exemplo.

Outro fator identificado foi que, mesmo os docentes participantes da pesquisa considerem que a Filosofia da Educação precisa ter sensibilidade para dialogar com outras áreas, no currículo em ação ela ainda não dialoga concretamente com as demais disciplinas de Fundamentos.

Ao definir a postura dialética e crítica (RODRIGUES, 1995) para realizar a avaliação curricular, todo o desenvolvimento da pesquisa foi fundamentado no respeito ao trabalho realizado pelos professores das disciplinas Filosofia da Educação I e II e no exercício da atividade discente dos acadêmicos participantes.

Com base no referencial utilizado para a avaliação curricular realizada, atribuiu-se suma importância para as questões éticas de todo o processo avaliativo, fundamentando-se em Rodrigues (1995), ao tratar da complexidade e diversidade do processo educativo; Brandalise

(2010), ao investigar sobre a epistemologia da avaliação; e Fernandes (2010), ao discorrer sobre a avaliação como prática social.

Ainda em relação ao referencial teórico, importa destacar que a escolha dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados foi feita com base na concepção de avaliação dos pesquisadores, os quais são cientes que o uso dos resultados da avaliação também significa a dimensão ética da mesma. Neste sentido, registra-se que o objetivo em realizar a avaliação curricular não foi tê-la como dispositivo de poder (CASALI, 2007, p. 18, grifo do autor), mas o intento em contribuir para as discussões acadêmicas no campo da avaliação curricular e do ensino de Filosofia da Educação para a transformação social, porque “avaliar supõe a possibilidade de se *alterar*”.

Os resultados da avaliação junto aos acadêmicos apontaram a relevância e contribuição da bibliografia selecionada pelos docentes para a compreensão dos conteúdos estudados. O agrupamento dos critérios disponibilizados para a avaliação revelou que os instrumentos de avaliação da aprendizagem são os que receberam maiores percentuais para o critério regular. Já a metodologia de ensino, e também a integração entre professores das disciplinas de Fundamentos, foram os critérios com os maiores percentuais negativos. Diante dos dados, entende-se:

- a) Sobre a relevância da bibliografia, considera-se que reforçar continuamente junto aos alunos, acerca de suas responsabilidades em seu próprio processo de formação docente, de modo que, se as leituras prévias não forem efetuadas, não ocorrerá êxito na aprendizagem, é uma tentativa para que os acadêmicos se vejam como estudantes, para além de alunos;
- b) Em relação aos instrumentos de avaliação da aprendizagem, a soma avaliação dos acadêmicos, entrevistas dos professores, observação participante, literatura sobre avaliação e a complexidade em relação aos níveis de objetivação curricular (SACRISTÁN, 2008), considera-se que as escolhas feitas pelos docentes em relação aos instrumentos de avaliação são adequadas, porque os professores utilizam instrumentos variados e, muitas vezes, fazem uso de mais de 1 avaliação para o mesmo conteúdo (o que permite que diferentes acadêmicos, com diferentes dificuldades, expressem sua aprendizagem);
- c) Acerca da metodologia de ensino e a integração entre professores de Fundamentos (Filosofia, História, Sociologia e Psicologia da Educação), acredita-se que intervenções mais pontuais em relação a elementos comuns entre as disciplinas possam auxiliar os acadêmicos a identificar e compreender a produção de conhecimento em sua totalidade.

Deseja-se chamar atenção para o fato que os 4 elementos acima mencionados foram avaliados com os mais altos percentuais para o critério *bom*, ou seja, um critério de traço

positivo e, ao buscar os mais altos percentuais de avaliações regulares e negativas é que eles se destacaram. Assim sendo, entende-se que não são falhos ou insuficientes, mas que podem ser aperfeiçoados.

Assim sendo, entende-se que é importante que o planejamento docente esteja sustentado em um processo contínuo, coletivo, reflexivo e crítico sobre: o desenvolvimento e a organização do trabalho pedagógico; as concepções de avaliação; o que e como trabalhar com os resultados da avaliação da aprendizagem; como o planejamento irá fundamentar o currículo em ação; como o planejamento será avaliado, para que se identifiquem as falhas e decidam-se as mudanças.

Quando da busca pelos mais altos percentuais para critérios positivos para a avaliação do desenvolvimento curricular das disciplinas em questão, identificou-se que, para os acadêmicos, os conteúdos abordados desencadearam processos de reflexão, análise e aprendizagem, e estimularam a busca de novos conhecimentos.

Os resultados da avaliação junto aos docentes das disciplinas Filosofia da Educação I e II resultou em 4 categorias de análise. *A disciplina Filosofia da Educação na Licenciatura em Pedagogia* é uma categoria que aponta as contribuições e os limites da Filosofia da Educação. *O conhecimento de Filosofia no curso de Pedagogia* aponta a Filosofia como forma de conhecimento, ajuda na compreensão das relações entre Filosofia, Educação e Pedagogia e trata do desenvolvimento do olhar filosófico. Com a categoria *A postura teórico-metodológica dos docentes*, discute-se a organização dos programas das disciplinas e do trabalho docente em suas relações com a postura teórico-metodológica de cada professor. Em *Os desafios da docência em Filosofia da Educação* abordam-se os desafios que se colocam à realidade acadêmica.

Para o presente momento, deseja-se manifestar, uma vez mais, que a avaliação curricular realizada fez-se na perspectiva reflexiva e crítica, a qual é “uma co-construção assente no confronto, transformação e síntese” (RODRIGUES, 1995, p. 102). Em nenhum momento a pretensão foi o julgamento do trabalho docente realizado junto aos acadêmicos.

Os estudos realizados indicaram que o campo da avaliação curricular está aberto para novas pesquisas e contribuições. Assim sendo, objetiva-se que a presente dissertação seja caminho para futuras investigações acerca da Filosofia da Educação, a partir do referencial específico sobre ensino de Filosofia [da Educação]. Acredita-se na avaliação curricular para qualificar o uso do programa (LEWY, 1979), ou seja, na contribuição para identificar as condições ótimas ou mínimas. Acredita-se na avaliação curricular para a contribuição da formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria da semicultura**. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia, 2005.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Avaliação educacional. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia M. F.(Orgs.). **Dicionário sobre Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Brasília: Secretaria da Educação Básica do MEC, 2010.
- ALMEIDA, Danuza Janne Ribeiro de. **Formação do pedagogo docente: balanço de dissertações e teses (2008-2010)**. 2012, 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego; SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.
- ALVES, Maria Palmira Carlos. **Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada**. Porto: Porto, 2004.
- ANDERY, Maria Amália Pie Abib (org.). **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ASSUNÇÃO, Alda Ribeiro Martins. **A inserção do componente currículo nos cursos de pedagogia do estado de São Paulo**. 2012, 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BARBOSA, Angela Maria. **Dimensão humana da formação docente: um estudo a partir de documentos de curso de licenciatura e da opinião de coordenadores, professores e alunos**. 2009, 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.
- BERNARDO, Patricia Helena Santos Salles. **O currículo de pedagogia e a formação de professores em um centro universitário do interior paulista**. 2012, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2012.

BRANDALISE, Mary A. T. **Autoavaliação de escolas: alinhavando sentidos, produzindo significados**. 1. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (1891). Promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm> acesso em: 2 out. 2016.

_____. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 2 out. 2016.

_____. **Decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890**. Proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm>. Acesso em: 2 out. 2016.

_____. Indicação nº 67, de 1975. In: ALMEIDA, Danuza Janne Ribeiro de. **Formação do pedagogo docente: balanço de dissertações e teses (2008-2010)**. 2012, 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

_____. Indicação nº 68, de 1975. In: ALMEIDA, Danuza Janne Ribeiro de. **Formação do pedagogo docente: balanço de dissertações e teses (2008-2010)**. 2012, 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

_____. Indicação nº 70, de 1976. In: ALMEIDA, Danuza Janne Ribeiro de. **Formação do pedagogo docente: balanço de dissertações e teses (2008-2010)**. 2012, 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

_____. Indicação nº 71, de 1976. In: ALMEIDA, Danuza Janne Ribeiro de. **Formação do pedagogo docente: balanço de dissertações e teses (2008-2010)**. 2012, 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 2 out. 2016.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Cf. em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 08 jan.2017

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 2 out. 2016

_____. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 252, de 11 de Abril de 1969. In: ANTONIACOMI, Adriana. **O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa:** uma análise histórica, a partir dos aspectos legais e do papel dos coordenadores do curso (1962-2012). Ponta Grossa. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

_____. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005.** Instrui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 2 out. 2016.

_____. **Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006.** Reexamina o Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf> Acesso em: 2 out. 2016.

_____. **Parecer CNE/CP nº 5 de 4 de abril de 2006.** Aprecia a indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf> Acesso em: 2 out. 2016.

_____. **Parecer CNE/CP nº 3, de 17 de abril de 2007.** Consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, decorrentes da aprovação dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, bem como da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_07.pdf> Acesso em: 2 out. 2016.

_____. **Resolução nº 2, de 27 de outubro 1969.** Exonera a pedido, Nilson Roberto de Novaes Carneiro Campelo, Auxiliar Legislativo, PL-8, do quadro da Secretaria do Senado Federal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/ressen/1960-1969/resolucao-2-27-outubro-1969-475533-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 2 out. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002a.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 2 out. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002b.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 2 out. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 2 out. 2016.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Iramuteq**: um *software* gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**. 2013, Vol. 21, nº 2, 513-518

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Avaliação de Políticas e Práticas Educacionais**. São Paulo: Editora Articulação Universidade /Escola. Ltda, 2002.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi (org.). **Avaliação e Currículo**: políticas e projetos. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2010.

CARR, 1990a e 1990b; KEMMIS, 1985 apud RODRIGUES, Pedro. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro (orgs.). **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Colibri, 1995.

CASALI, Alípio. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Avaliação da aprendizagem**: discussão e caminhos. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2007.

CERLETTI, Alejandro. Avaliação em Filosofia: aspectos didáticos e políticos. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 53-68, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/1435>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2003.

CRUZ, Bruna Cardoso. **A formação profissional específica nos cursos de licenciatura em pedagogia**: a apropriação de saberes para a docência. 2011, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

ELERES, Isabelle Leite Mendes. **Avaliação de currículo na opinião dos alunos concluintes de um curso de pedagogia**. 2009, 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS (FEFCL). **Relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1962** [Impresso].

_____. **Relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1964** [Impresso].

_____. **Relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1975** [Impresso].

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS (FEFCL). **Relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1979** [Impresso].

_____. **Relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1989** [Impresso].

_____. **Relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1993** [Impresso].

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban e Almerindo Janela Afonso (Orgs.), **Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação**, pp. 15-44. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5788?mode=full>> Acesso em mai.2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 63-67, ago. 1990. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/81>>. Acesso em 10 out.2016.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** 2009, 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Unicamp, 2011.

JESUS, Daniella do N.; BRANDALISE, Mary A. T. FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS – 2005-2015. In: IV Conave/Congresso Nacional de Avaliação em Educação – Avaliação e Currículo: relações e especificidades, no ano de 2016. **Anais...** Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/#!/paginas/conave/conave-2015/pagina-inicial/>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

LEWY, Arie (org.). **Avaliação de Currículo**. São Paulo: EPU, 1979.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>>.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>.

MACHADO, Eusébio André. **Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se?** Elementos para uma genealogia da avaliação. Ramada: Pedagogo, 2013.

MAINARDES, Jefferson; MASSON, Gisele. O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa: aspectos históricos e reflexões. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**. v. 4, n. 2, p. 170-192, maio/ago. 2009.

MORAES, Jaira Coelho. **A formação de professores no curso de Pedagogia, Licenciatura da FAGED/UFRGS: um estudo a partir das Diretrizes Curriculares de 2006**. 2011, 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O processo curricular no ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paulo (orgs.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da. Entre a educação e a filosofia: aspectos históricos da filosofia da educação como disciplina acadêmica e campo de investigação. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 19-30, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0Bw5AkbjDMRP7aF9YODVCRm9BNGs/edit?pli=1>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arroza (coord.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002. 304 p. ISBN 85-88468-09-3

ORSO, Paulino José. **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007.

PARANÁ. **Decreto nº 8.413, de 22 de setembro de 2010**. Renovação de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG.

_____. **Lei nº 6.034, de 10 de novembro de 1969**. Cria as Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=11438&codItemAto=124093>> Acesso em: 2 out. 2016.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. **A formação do professor no curso de pedagogia**. 2010, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. **A formação do professor no curso de pedagogia**. 2010, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

RANGEL, Angellyne Moço. **As novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia (resolução CNE/CP Nº. 1/2006): entre a opacidade do discurso e a panacéia legislativa**. 2011, 123 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2011.

RODRIGUES, Pedro. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro (orgs.). **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Colibri, 1995.

RODRIGUES, Pedro. **Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e Ensino Superior, 2002.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40. jan./abr. 2009

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300013>.

SILVA, Carmem S. Bissoli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOARES, Raimunda Lucena Melo. **Filosofia da educação: limites e possibilidades na formação do pedagogo**. 2012, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

STAKE, Robert. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

UEPG. **Resolução CEPE nº 130/2006**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Básica e Gestão Educacional.

_____. **Resolução CEPE nº 197/2008**. Aprova a alteração da Resolução nº 130/2006, relativa ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG.

_____. **Resolução CEPE 211/2009**. Aprova a alteração da denominação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG.

_____. **Resolução CEPE 212/2009**. Aprova adequação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG.

_____. **Projeto Político-Pedagógico – Curso de Licenciatura em Pedagogia**. 2014.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paulo (orgs.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de Programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

YAZAN, Bedrettin. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 149-182, abri. 2016. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1038>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da Educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil**. Ijuí: Unijuí, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. Petrópolis: Vozes, 2006.

Manifesto dos Pioneiros, disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>

POPPE, Maria da Conceição Maggioni. **Sentidos de prática em currículo de curso de pedagogia**. 2011, 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SIQUELLI, Sônia Aparecida; SANFELICE, José Luís; ALMEIDA, Luana Costa (Org.). **Fundamentos da Educação: compreensões e contribuições**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SOARES, Raimunda Lucena Melo. **Filosofia da educação: limites e possibilidades na formação do pedagogo**. 2012, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO Nº 1.652.519

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Filosofia da Educação no Currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa: possibilidades e limites para formação de professores(as) numa perspectiva emancipatória.

Pesquisador: Daniella do Nascimento Jesus

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 57953516.6.0000.0105

Instituição Proponente: NUCLEO DE ESTUDOS DE SAUDE PUBLICA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.652.519

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa se insere na linha de História e Políticas Educacionais e objetiva analisar as contribuições e os limites do ensino de Filosofia da Educação I, do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG para a formação inicial de professores(as). Trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, cujos procedimentos de coleta de dados serão: análise documental, entrevista, observação participante e questionários. Os sujeitos participantes serão professores e acadêmicos do curso pesquisado. A questão norteadora da investigação está assim definida: em que medida a disciplina de Filosofia da Educação, presente no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, vem contribuindo para a formação docente numa perspectiva emancipatória? A fundamentação teórico-metodológica será construída em diálogo com os autores da área de currículo e avaliação dentre eles: Afonso (2009), Apple (2006, 2008, 2010), Alves (2004, 2011), Cappelletti (2010), Casali (2007), Giroux, (1988), Silva (2010), Rodrigues (1995, 1999), Vianna (1989, 1995, 2005). Espera-se com a investigação contribuir para a produção acadêmica da área de

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.652.519

avaliação curricular, e também desencadear reflexões e discussões no âmbito das reformulações curriculares dos cursos de graduação, em particular quanto às disciplinas de Filosofia da Educação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as contribuições e os limites do ensino Filosofia da Educação, do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, na formação inicial de professores(as).

Objetivo Secundário:

1. Caracterizar o programa da disciplina de Filosofia da Educação, no curso presencial de Pedagogia da UEPG, quanto aos pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos; 2. Averiguar as contribuições do ensino de Filosofia da Educação para a formação inicial de professores(as); 3. Apontar as possibilidades e os limites dos estudos em Filosofia da Educação para a formação inicial de professores(as) da Licenciatura em Pedagogia numa perspectiva emancipatória.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

mínimos

Benefícios:

Contribuir para a produção acadêmica da área de avaliação curricular.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto exequível, com equipe capacitada, em que se espera contribuir para a produção acadêmica da área de avaliação curricular, e também desencadear reflexões e discussões no âmbito das reformulações curriculares dos cursos de graduação, em particular quanto às disciplinas de Filosofia da Educação

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A documentação encaminhada é pertinente e está de acordo com as diretrizes.

Recomendações:

Enviar relatório final após a conclusão do projeto de pesquisa para evitar pendências com a COEP

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.652.519

ou com a

PROESP via notificação pela plataforma Brasil (on line).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sou de opinião favorável a aprovação desse projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO_752940.pdf	19/07/2016 16:25:13		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.doc	19/07/2016 16:21:10	Daniella do Nascimento Jesus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_discentes_e_docentes.doc	19/07/2016 16:19:00	Daniella do Nascimento Jesus	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rostoassinada.pdf	19/07/2016 16:05:13	Daniella do Nascimento Jesus	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 28 de Julho de 2016

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

**ANEXO B – OFÍCIO À PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD) DA UEPG:
AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Ponta Grossa, 16 de junho de 2016

Ilmo. Sr.
Prof.º Dr. Miguel Archanjo de Freitas Júnior
Pró-Reitor de Graduação – UEPG
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Venho por meio desta, apresentar à Pró-reitoria de Graduação, a mestranda **Daniella do Nascimento Jesus**, a qual integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG – PPGE.

A mestranda está desenvolvendo a pesquisa “A Filosofia da Educação no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG: possibilidades e limites para formação de professores(as) numa perspectiva emancipatória”, sob a minha orientação. A investigação objetiva analisar as contribuições e limites do ensino Filosofia da Educação, do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG na formação inicial de professores. Para tanto, a mestranda adotará na pesquisa os seguintes procedimentos metodológicos:

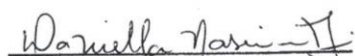
- a) Análise Documental – documentos oficiais referentes ao PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia e a disciplina de Filosofia da Educação.
- b) Questionário – instrumento de coleta de dados aplicado aos acadêmicos do curso, para avaliação do ensino de Filosofia da Educação.
- c) Entrevista – instrumento de coleta de dados a ser utilizado com os docentes da disciplina pesquisada.

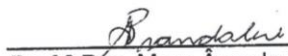
Com o levantamento dos dados e aporte teórico de autores das áreas da educação, currículo, avaliação curricular e ensino de Filosofia da Educação, acredita-se que a pesquisa poderá contribuir para avanços no campo de investigação de Currículo e Avaliação Educacional, bem como para reformulações curriculares de cursos de Licenciatura, em particular para o de Pedagogia (projeto de pesquisa em anexo).

Informamos que a pesquisa obedecerá todos os procedimentos de ética na pesquisa (anonimato, confidencialidade, entre outros), conforme estabelece a legislação para a área de Ciências Humanas e Sociais.

Contando com a autorização de Vossa Senhoria para o desenvolvimento da pesquisa na UEPG, colocamo-nos a disposição para esclarecimentos, se necessário.

Atenciosamente.


Daniella do Nascimento Jesus
e-mail: daniella.nj@hotmail.com


Prof.ª Dra. Mary Ângela T. Brandalise
e-mail: marybrandalise@uol.com.br

**ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD)
DA UEPG PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Ponta Grossa, 16 de junho de 2016

Ilmo. Sr.
Prof.^o Dr. Miguel Archanjo de Freitas Júnior
Pró-Reitor de Graduação – UEPG
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Venho por meio desta, apresentar à Pró-reitoria de Graduação, a mestranda **Daniella do Nascimento Jesus**, a qual integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG – PPGE.

A mestranda está desenvolvendo a pesquisa “A Filosofia da Educação no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG: possibilidades e limites para formação de professores(as) numa perspectiva emancipatória”, sob a minha orientação. A investigação objetiva analisar as contribuições e limites do ensino Filosofia da Educação, do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG na formação inicial de professores. Para tanto, a mestranda adotará na pesquisa os seguintes procedimentos metodológicos:

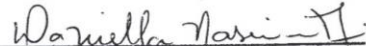
- a) Análise Documental – documentos oficiais referentes ao PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia e a disciplina de Filosofia da Educação.
- b) Questionário – instrumento de coleta de dados aplicado aos acadêmicos do curso, para avaliação do ensino de Filosofia da Educação.
- c) Entrevista – instrumento de coleta de dados a ser utilizado com os docentes da disciplina pesquisada.

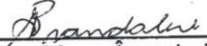
Com o levantamento dos dados e aporte teórico de autores das áreas da educação, currículo, avaliação curricular e ensino de Filosofia da Educação, acredita-se que a pesquisa poderá contribuir para avanços no campo de investigação de Currículo e Avaliação Educacional, bem como para reformulações curriculares de cursos de Licenciatura, em particular para o de Pedagogia (projeto de pesquisa em anexo).

Informamos que a pesquisa obedecerá todos os procedimentos de ética na pesquisa (anonimato, confidencialidade, entre outros), conforme estabelece a legislação para a área de Ciências Humanas e Sociais.

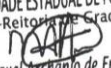
Contando com a autorização de Vossa Senhoria para o desenvolvimento da pesquisa na UEPG, colocamo-nos a disposição para esclarecimentos, se necessário.

Atenciosamente.


Daniella do Nascimento Jesus
e-mail: daniella.nj@hotmail.com


Prof.ª Dra. Mary Ângela T. Brandalise
e-mail: marybrandalise@uol.com.br

AOS DIRETORES DA PROGRAD
Autorizo a mestrande Daniella do
Nascimento Jesus a realizar sua
pesquisa nas dependências da
PROGRAD.
EM 16/06/2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Pró-Reitoria de Graduação

Prof. Miguel Archanjo de Freitas Júnior
Pró-Reitor

ANEXO D - AUTORIZAÇÃO DO COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEPG PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Protocolo Geral	Anexada por:			
Avenida Carlos Cavalcanti, 4748 - Ponta Grossa, PR, Brasil CEP 84030-900 - Fone (42) 3220-3224 ou ramal 3224 Fax (42) 3220-3225 e-mail: secrei@uepg.br	Progeros Órgão	Rubrica	Preenchido	11/08/16 Data
A solicitante e ao PPG/UEPG, informamos que a presente solicitação foi deferida pelo Colegiado de Curso em reunião realizada em 12/08/2016. Em 30/08/2016				
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes Curso de Licenciatura em Pedagogia Prof. Dr. Carlos Williams Jaques Moraes Coordenador				
Ciente Parivellanyari 05/10/16				

Protocolo Geral

Avenida Carlos Cavalcanti, 4748 - Ponta Grossa, PR, Brasil
 CEP 84030-900 - Fone (42) 3220-3224 ou ramal 3224
 Fax (42) 3220-3225 e-mail: secrei@uepg.br

Anexada por:

Protocolo 11 08/16
 Órgão Rubrica Preenome Data

À solicitante e ao PPGE/UEPG,
 informo que a solicitação foi
 objeto de discussão em reunião
 do Colegiado de Curso realizada
 em 12/08/2016. A presente
 solicitação foi aprovada, de
 modo que se disponibiliza o
 acesso à registros e documentos
 arquivados neste órgão.

Em 30/08/2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
 Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
 Curso de Licenciatura em Pedagogia
 Prof. Dr. Carlos Williams Jaques Morais
 Coordenador

Ciente,
 Parisella Vasconcelos
 05/09/2016.

ANEXO E - PROGRAMA DA DISCIPLINA FILOSOFIA I (CÓDIGO 333013)**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

Pró-Reitoria de Graduação

Divisão de Ensino

01

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO

DISCIPLINA: FILOSOFIA I

CÓDIGO: 333013 (3.0.0)

NÚMERO DE AULAS TEÓRICAS: 45

NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS: 00

CARGA HORÁRIA TOTAL: 45

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: Todos os cursos.

EMENTA: Corresponde à Introdução à Filosofia. Conceito, origem e objetivos da Filosofia na Universidade. Evolução do Pensamento Filosófico. Noções de Lógica, Metafísica, Epistemologia, Ética, Filosofia da Natureza.

OBJETIVOS GERAIS:

1. Adquirir uma visão da Filosofia e de sua problemática existencial.
2. Capacitar-se a ordenar logicamente o pensamento.
3. Analisar as experiências filosóficas do cotidiano.
4. Compreender a Filosofia como base de todo o pensar humano e fonte de todas as ideologias e filosofias de vida.
5. Conscientizar-se de que nossas idéias e comportamentos são as expressões vivenciais de nossa filosofia de vida.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:



ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA FILOSOFIA I...

Nº DA UNIDADE	ASSUNTO	Nº DE HORAS/AULA
01	CONCEITO GERA E MODERNO DE FILOSOFIA: 1.1. Conceito vulgar. 1.2. O ato de filosofar. 1.3. A Filosofia como ciência. 1.4. Síntese da Filosofia através dos tempos.	02 02 02 06
02	CONHECIMENTO, VERDADE E VALORES: 2.1. Conceituação dos mesmos. 2.2. Tipos de conhecimentos e tipos de verdade. 2.3. Características dos valores. 2.4. Hierarquização dos valores no mundo atual.	03 02 02 02
03	A LÓGICA: 3.1. Conceito e evolução. 3.2. Idéia, Juízo, Raciocínio e suas expressões. 3.3. A mecânica do silogismo.	02 04 02
04	O SER: 4.1. Seu conceito e propriedades. 4.2. O Ser absoluto e o ser relativo.	04 02
05	O HOMEM: 5.1. Seu significado no mundo. 5.2. As dimensões de sua liberdade. 5.3. Versão masculina e feminina do humano. 5.4. A felicidade como seu fim último.	02 03 02 03



MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADOS NA DISCIPLINA .. FILOSOFIA . I.

01. Aulas expositivas.
02. Dinâmica de Grupo.
03. Debates.
04. Leitura crítica de textos selecionados.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA E/OU COMPLEMENTAR:

A bibliografia será dada a conhecer aos alunos da sala de aula, a cada início de período letivo, dado que as edições dos livros didáticos são dinâmicas.

REGISTRADO EM REUNIÃO DEPARTAMENTAL NO DIA 19 DE setembro DE 1989.

Universidade Estadual de Ponta Grossa
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

A. Rodrigues
PROF.ª CLEIDE APARECIDA FÁBIA RODRIGUES
CHEFE

CHEFE DO DEPARTAMENTO

ANEXO F - PROGRAMA DA DISCIPLINA FILOSOFIA II (CÓDIGO 333023)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

(RECONHECIDA PELO DECRETO FEDERAL N.º 73.208 DE 07/12/73)

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO *am. eliza*4. PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS MINISTRADAS

CURSO: Pedagogia

DISCIPLINA: Filosofia II - (333023)

PERÍODO: IIº - 1975

Nº DE CRÉDITOS: 3.0.0

CARGA HORÁRIA: 45 h

PROFESSORA: Nelsina Elizena Damo Comel

I. OBJETIVOS:

1. Dar uma visão das grandes linhas filosóficas que fundamentam a educação.
2. Desenvolver a percepção e a inteligência para ver e entender o conteúdo das verdades e realidade que nos cercam.
3. Conscientizar de que sempre existe uma infra-estrutura ideológica, sustentando toda a ação e planejamento e de que, conhecendo-a, com mais facilidade podemos entender os seus reais objetivos, para onde se dirigem; favorecendo a possibilidade da correção prévia, em função de uma realidade concreta;
4. Desenvolver nos alunos uma alargamento de horizontes, o valor das idéias e das grandes construções do espírito;
5. Conscientizar de que as idéias dominam, efetivamente o mundo, e são determinantes no seu destino global. Dar, em resumo, uma visão da filosofia das idéias que sustentam os sistemas educacionais modernos.

II. HORÁRIO:

Curso Diurno - 5ª-feira às 17,00 h

6ª-feira às 14,00 e 15,00 h

Curso Noturno - 3ª-feira às 21,00

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
 PROGRAD - DIVISÃO DE ENSINO
 Confere com o Original Arquivado na
 Seção de Currículos e Programas em:

02 OUT. 2017

Cássia Ventura
 de Cássia Ventura
 Currículos e Programas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

(RECONHECIDA PELO DECRETO FEDERAL Nº 12.388 DE 1957)

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

5ª-feira às 20,00 e 21,00 h.

III. ESTRUTURA DO CONTEÚDO:

Introdução ao Conteúdo-

1. Naturalismo:

origens
características
principais representantes
avaliação crítica
conhecimento de uma obra específica:
"O Emílio" de J.J. Rousseau
Conclusões e aplicações na educação

2. Pragmatismo:

origens
fundamentos - características
principais representantes
avaliação crítica
conclusões e aplicações na educação

3. SOCIALISMOS - NACIONALISMOS:

origens
as várias formas conhecidas
suas características
as filosofias que os sustentam
avaliação crítica

4. Cristianismo:

origens
características
seu fundador
sua filosofia de vida
a história e o mito
o sempre presente
o conceito de homem
conclusões e aplicações na educação

IV. ATIVIDADES PRÁTICAS:

não tem aulas práticas

V. TÉCNICAS EMPREGADAS:

aula expositiva;

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAD - DIVISÃO DE ENSINO
Contém com o Original Arquivado na
Seção de Currículos e Programas

02 OUT. 2017

Cássia Ventura
Gilmara de Cássia Ventura
Seção de Currículos e Programas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

RECONHECIDA PELO DECRETO FEDERAL Nº 12.329 DE 20/12/57

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

dinâmicas;
debates em sala;
pesquisa individual na biblioteca, extraclasse;
documentos sintetizados para interpretações.

VI. RECURSOS UTILIZADOS:

album seriado;
quadros;
murais;
documentos.

VII. AVALIAÇÃO :

Micro trabalhos feitos durante o semestre, nota máxima 10% do valor total.
Uma prova final, baseada no conteúdo ministrado, para avaliação do conhecimento e do rendimento pessoal: nota máxima - 90% do valor total.

VIII. BIBLIOGRAFIA:

Compendios de Filosofia da Educação de vários autores.
Dicionários de Filosofia
Enciclopédias várias
De Hovre - Ensaio de filosofia Pedagógica
W. Cuninham - Introdução à educação
Arcangelo Buzzzi - Introdução ao Pensar
J.J. Rousseau - O Emílio
Frederick Zby - História da Educação Moderna
Irwin Kimmann - John Dewey
Ch. Gide - Compendio de Economia Política
E. Mounier - Opersonalismo
Compendios de História da Filosofia

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA - DIVISÃO DE ENSINO
Chefe em com o Original Arquivado na
Secretaria de Articulacao e Programas

2 OUT. 2017

Prof. Dr. Carlos Vitor
Coordenador de Curso e Programa

Professor

ANEXO G - PROGRAMA DA DISCIPLINA FILOSOFIA III (CÓDIGO 333034)**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

Pró-Reitoria de Graduação

Divisão de Ensino

05

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO
DISCIPLINA: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II
CÓDIGO: 333034 (4.0.0)

NÚMERO DE AULAS TEÓRICAS: 60

NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS: 00

CARGA HORÁRIA TOTAL: 60

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: Pedagogia e Habilitações Pedagógicas para Diplomados.

EMENTA: Noções de Antropologia Filosófica. A Filosofia e os Métodos, valores, ideologias e fins da educação.

OBJETIVOS GERAIS:

1. Adquirir uma visão geral da complexidade do campo educacional, com possibilidades de um redimensionamento na educação, nas perspectivas: pessoal e comunitária.
2. Conhecer e reconhecer os métodos existentes e a importância de sua utilização no estudo da Filosofia da Educação.
3. Identificar os questionamentos centrais da problemática educacional atual.
4. Atualizar a função desafiadora da filosofia da educação diante das ideologias.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:


Universidade Estadual de Ponta Grossa
ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II

Nº DA UNIDADE	ASSUNTO	Nº DE HORAS/AULA
01	EXPOSIÇÃO DO PROGRAMA, METODOLOGIAS, TÉCNICAS DE ESTUDO: 1.1. O conceito de homem através dos tempos até a atualidade. 1.2. As ambigüidades existenciais. 1.3. Conceito de crise e seu aproveitamento Pedagógico. 1.4. Homem e mulher, a condição humana. 1.5. A busca do sentido do existir.	12
02	MÉTODOS: SUA IMPORTÂNCIA MAIÊUTICA, DIALÉTICA, CLÁSSICA, ESCOLÁSTICA: 2.1. Dúvida metódica, dialética moderna Fenomenologia. 2.2. Intuição filosófica.	06
03	O CONCEITO DE HOMEM TRADICIONAL - PREVALÊNCIA DA ÉTICA: 3.1. A prevalência da ética na educação que se desdobra em violência e agressividade. 3.2. Uma visão contemporânea do homem: equilíbrio entre o ético e a estética. 3.3. O pluralismo e a contemporaneidade.	08
04	VALORES - CONCEITO - PROPRIEDADES: 4.1. Os valores e a valoração. 4.2. Os valores e a história do homem. 4.3. A função dos valores. 4.4. Pedagogia e valoração.	10
05	IDEOLOGIA - CONCEITO: 5.1. Ideologia - Histórico - Marx. 5.2. Ideologia - Histórico - Gramsci. 5.3. Ideologia - Maria Helena Chaui. 5.4. O processo ideológico na educação. 5.5. A educação e a contra-ideologia. 5.6. A função desafiadora da Filosofia. 5.7. Leitura e discussão de textos.	16
06	OS FINS DA EDUCAÇÃO: CONCEITO, DISTINÇÃO, FUNÇÃO: 6.1. A educação brasileira; ilusões e realidade. 6.2. Conclusão do período. 6.3. Súmula do período.	08



Universidade Estadual de Ponta Grossa

MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADOS NA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II

01. Aulas expositivas.
02. Dinâmica de grupo.
03. Debates.
04. Leitura crítica de textos selecionados.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA E/OU COMPLEMENTAR:

A bibliografia será dada a conhecer aos alunos da sala de aula, a cada início de período letivo, dado que as edições dos livros didáticos são dinâmicas.

REGISTRADO EM REUNIÃO DEPARTAMENTAL NO DIA 19 DE setembro DE 1989.

Universidade Estadual de Ponta Grossa
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

C. Rodrigues
PROF.^a CLEIDE APARECIDA FÁRIA RODRIGUES
CHEFE

CHEFE DO DEPARTAMENTO

ANEXO H - PROGRAMA DA DISCIPLINA FILOSOFIA IV (CÓDIGO 333044)**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

Pró-Reitoria de Graduação

Divisão de Ensino

06

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO
DISCIPLINA: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO III
CÓDIGO: 333044 (4.0.0)

NÚMERO DE AULAS TEÓRICAS: 60
NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS: 00
CARGA HORÁRIA TOTAL: 60

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: Pedagogia.

EMENTA: Filosofia da educação permanente. O processo político da educação. Educação brasileira contemporânea: corrente, processos e tendências educativas.

OBJETIVOS GERAIS:

1. Adquirir uma visão geral das tendências e correntes da educação brasileira.
2. Reconhecer os processos da problemática educacional brasileira.
3. Compreender a filosofia da educação permanente.
4. Identificar-se como agente responsável pelas transformações educacionais brasileiras.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:



Universidade Estadual de Ponta Grossa

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO III

Nº DA UNIDADE	ASSUNTO	Nº DE HORAS/AULA
01	TENDÊNCIAS E CORRENTES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: 1.1. Concepção humanista tradicional. 1.2. Concepção humanista moderna. 1.3. Tendência tecnicista. 1.4. Tendência crítico-reprodutivista.	14
02	O PROCESSO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO: 2.1. Saber e poder. 2.2. Sociedade e educação. 2.3. Inteligência e realidade. 2.4. A escola, o homem e a máscara.	10
03	O PROCESSO EDUCATIVO: 3.1. A escola, o professor e o aluno. 3.2. Crise na educação. 3.3. Críticas aos processos educativos diante da problemática brasileira.	12
04	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO PERMANENTE: 4.1. Educação permanente como lugar de interrogação filosófica. 4.2. Educação permanente como evento, como discurso, como fenômeno. 4.3. Educação permanente como ideologia.	14
05	EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: 5.1. Obstáculos. 5.2. Impasses. 5.3. Superação.	10



Universidade Estadual de Ponta Grossa

MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADOS NA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO III

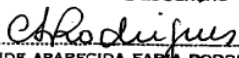
01. Aulas expositivas.
02. Dinâmica de grupo.
03. Debates.
04. Leitura crítica de textos selecionados.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA E/OU COMPLEMENTAR:

A bibliografia será dada a conhecer aos alunos da sala de aula, a cada início de período letivo, dado que as edições dos livros didáticos são dinâmicas.

REGISTRADO EM REUNIÃO DEPARTAMENTAL NO DIA 19 DE setembro DE 1989.

Universidade Estadual de Ponta Grossa
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO


PROF.ª CLEIDE APARECIDA FÁRIA RODRIGUES
CHEFE

CHEFE DO DEPARTAMENTO

ANEXO I - PROGRAMA DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO (CÓDIGO 501024)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE ENSINO

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: Ciências Humanas, Letras e Artes
 DEPARTAMENTO: Educação
 DISCIPLINA: Filosofia da Educação
 CÓDIGO: 501024

1970-1996

NÚMERO DE AULAS TEÓRICAS: 136 h
 CARGA HORÁRIA TOTAL: 136 h

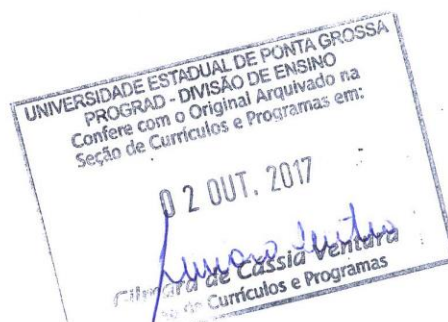
DESTINA-SE PARA O CURSO DE: Pedagogia

EMENTA:

Pedagogia e ciências da educação. Filosofia: diversas abordagens. Importância da filosofia. A reflexão filosófica subsidiando a prática educativa. Ideologia e contra-ideologia. Educação e valores. As antropologias e a educação. Os novos paradigmas. Aspectos filosóficos inerentes à educação especial.

OBJETIVOS GERAIS:

- 1- Analisar propedeuticamente a etimologia os sentidos dos diversos termos de linguagem que envolvem o campo da educação;
- 2 - Dar a conhecer os princípios que identificam o pensar filosófico;
- 3 - Iniciar uma reflexão sistemática a respeito do homem como sujeito educando, logo, de relações;
- 4- Identificar as antropologias da modernidade, relacionando as condutas pedagógicas delas decorrentes;
- 5- Favorecer a formação de uma consciência crítica frente aos conteúdos estudados.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADOS NA DISCIPLINA:
Filosofia da Educação

BIBLIOGRAFIA BÁSICA E/OU COMPLEMENTAR:

A bibliografia será dada a conhecer aos alunos da sala de aula, a cada início de período letivo, dado que as edições dos livros didáticos são dinâmicas.

REGISTRADO EM REUNIÃO DEPARTAMENTAL NO DIA

DE

DE 1997

CHEFE DO DEPARTAMENTO





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA: Filosofia da Educação

Nº DA UNID ADE	CONTEÚDO	Nº DE HORAS/ AULA
1	1.1 Filosofia, Pedagogia, Educação, Filosofia da Educação 1.2 Filosofia, Pedagogia, Ciências da Educação 1.3 As diversas classes de saber 1.4 Algumas reflexões preliminares a respeito do homem como sujeito histórico 1.5 A importância da Filosofia da Educação como esclarecimento da prática pedagógica	
2	2.1 Ideologia e contra ideologia 2.2 A educação e os valores: uma proposta filosófica-pedagógica. Análise de formas de comportamento das crianças e jovens à luz da pós modernidade 2.3 A educação especial: conceituação 2.4 Novas formas de entendimento e atendimento 2.5 As filosofias de trabalho dentro da educação especial	
3	3.1 As antropologias da modernidade: - o homem intemporal - antropologias freudianas - o homem liberdade do anarquismo - o homem desumanizado - o homem positivo - o homem indivíduo - o homem comunista - o homem como pessoa - os novos paradigmas	



ANEXO J - PROGRAMA DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CÓDIGO 501028)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Pró-Reitoria de Graduação

Divisão de Ensino

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO
DISCIPLINA: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
CÓDIGO: 501028

NÚMERO DE AULAS TEÓRICAS: 102
NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS:
CARGA HORÁRIA TOTAL: 102

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: PEDAGOGIA



EMENTA: Conceituação e problemática. Tendências e correntes da educação brasileira. A educação e os valores. Educação permanente. Os fins da educação brasileira.

OBJETIVOS GERAIS:

- 01- Refletir sobre os problemas da educação brasileira.
- 02- Adquirir uma visão geral das tendências e correntes da educação brasileira.
- 03- Analisar a educação brasileira frente aos valores estabelecidos.
- 04- Analisar a função desafiadora da filosofia da educação brasileira em relação aos fins propostos pelo sistema educacional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 01- Discutir a importância da reflexão filosófica no campo da educação.
- 02- Reconhecer a importância do contexto histórico social nas tendências da educação brasileira.
- 03- Reconhecer os elementos componentes da filosofia da educação.
- 04- Caracterizar os sujeitos da educação na práxis mediadora face as diferentes tendências pedagógicas.
- 05- Identificar os rumos da educação no Brasil.
- 06- Caracterizar as diferentes posturas dos educadores histórico-críticos.



Universidade Estadual de Ponta Grossa

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

N.º DA UNIDADE	ASSUNTO	N.º DE HORAS/AULA
01	INTRODUÇÃO À FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO 1.1 A educação enquanto objeto da reflexão filosófica 1.2 A filosofia da educação enquanto processo de reflexão 1.3 A educação como práxis mediadora	33
02	AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO 2.1 Justificativa de uma classificação 2.2 A concepção humanista tradicional de filosofia da educação 2.2.1 a vertente religiosa 2.2.2 a vertente leiga 2.3 A concepção humanista moderna de filosofia da educação 2.3.1 as bases 2.3.2 consequências pedagógicas 2.4 A concepção crítico-reprodutivista 2.4.1 a influência do estruturalismo 2.4.2 a influência do marxismo 2.5 A concepção histórico-crítica de filosofia da educação 2.5.1 as fontes 2.5.2 principais manifestações 2.6 A filosofia da educação no contexto brasileiro	69

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAD - DIVISÃO DE ENSINO
Confere com o Original Arquivado na
Seção de Currículos e Programas em:
02 OUT. 2017
Gilmar de Cássia Ventura
Seção de Currículos e Programas



Universidade Estadual de Ponta Grossa

**MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADOS NA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA**

Aulas expositivas, leitura crítica de textos selecionados, fichamento, pesquisas, debates, dinâmicas de grupos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA E/OU COMPLEMENTAR:

A bibliografia será dada a conhecer aos alunos da sala de aula, a cada início de ano letivo, dado que as edições dos livros didáticos são dinâmicas



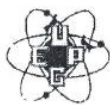
REGISTRADO EM REUNIÃO DEPARTAMENTAL NO DIA

DE

DE 19

CHEFE DO DEPARTAMENTO

ANEXO K - PROGRAMA DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO (CÓDIGO 501182)



Universidade Estadual de Ponta Grossa

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

DIVISÃO DE ENSINO

SEÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS

SETOR: Ciências Humanas, Letras e Artes.

DEPARTAMENTO: Educação

CÓDIGO: 501182

DISCIPLINA: Filosofia da Educação

Aulas teóricas:

Aulas práticas: 00

Carga horária total: 102 horas

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: Licenciatura em Pedagogia

EMENTA

A questão do conhecer: níveis do conhecimento e seus significados e inter-relações. Origem, definições e objetivos da filosofia. O ato de filosofar e a metodologia filosófica. Caminhos históricos do filosofar: as questões do ser, conhecer e agir nas Idades Antiga e Medieval. A Idade Moderna, o problema do conhecimento e da crítica. Noções de metafísica, ética, epistemologia e estética. Fundamentos da antropologia filosófica. Problemas e temas da filosofia contemporânea. O processo educativo na atualidade e os diferentes pressupostos filosóficos.

OBJETIVOS

- Mostrar a especificidade da Filosofia para o conhecimento da realidade.
- Abordar a Filosofia da Educação como uma fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos, bem como das práticas educativas ao longo da história da civilização ocidental.
- Tratar das influências das estruturas sociais da Antiguidade Clássica e Medieval no processo de organização dos fenômenos educativos.
- Relacionar a nova concepção de mundo produzida na Modernidade com as concepções referentes às práticas educativas.

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO

1 – Introdução à Filosofia:

- As diferenças e especificidades de cada modo de conhecer: ~~senso comum~~, ciência e filosofia;
- A importância da filosofia para o conhecimento da realidade.

2 – A Filosofia da Educação na Antiguidade



- Surgimento da Filosofia na Grécia Antiga
- Os pré-socráticos: Heráclito e Parmênides
- Sócrates e os Sofistas
- Período Clássico: Platão e Aristóteles

3 – A Filosofia da Educação na Idade Média

- Santo Agostinho
- São Tomás de Aquino

4 – A Filosofia da Educação na Modernidade

- Pensamento moderno e idéia de modernidade
- Reforma Protestante e Contra-Reforma e as influências no pensamento pedagógico
- O Empirismo
- O Iluminismo
- Filosofia Marxista

5 – A Filosofia da Educação Contemporânea

- A Filosofia no Século XX: - “herdeiros da modernidade”; - “ruptura com a tradição”

METODOLOGIA EMPREGADA NA DISCIPLINA

- Aulas expositivas, debates, leitura crítica de livros e textos, trabalhos em grupo.

AValiação:

- Os instrumentos de avaliação adotados na disciplina são provas escritas, pesquisas, apresentação oral de trabalhos, trabalhos escritos.
- A concepção de avaliação será apresentada no documento que trata da sistemática de avaliação.

BIBLIOGRAFIA

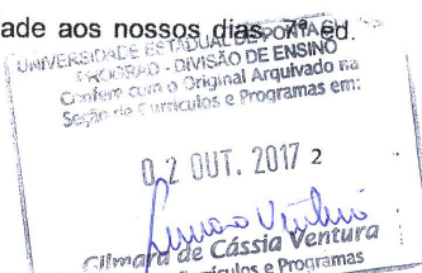
ARISTÓTELES. Livro VIII. In: _____. **Política**. 2ª ed. Tradução: Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988, p. 267-285.

COMÊNIO. **Didáctica Magna**. 5ª ed. Tradução: Joaquim F. Gomes. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

COMPANHIA DE JESUS. O “Ratio Studiorum”. In: FRANCA S.J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Tradução: Leonel Franca, S.J. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

DIDEROT & D’ALEMBERT. **Enciclopédia ou dicionário raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios**: por uma sociedade de letrados (discurso preliminar e outros textos). Tradução: Fúlvio M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 1989.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 7ª ed. Tradução: Gaetano La Monaco. São Paulo: Cortez, 1999.



MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **Textos básicos de Filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MARX, K. Introdução para a crítica da economia política. In: MARX, K & ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. Tradução: Álvaro Pina. Lisboa/Moscou: Editora "Avante!" & Edições Progresso, 1982, t. 1, p. 528-533.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio** ou da educação. São Paulo: Martins Editora, 2004.

TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica**. Primeira Parte. (Questões 1-49). 2ª Ed. Tradução: Alexandre Côrrea. Caxias do Sul: Livraria Sulina Editora, 1980.

Aprovado em Reunião Departamental no dia _____ de

de _____.

Aprovado pelo Colegiado de Curso no dia _____ de _____

de _____.


COORDENADOR (A)

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Colegiado de Licenciatura em Pedagogia

Prof.ª Nelba Maria Teixeira Pisacco
Coordenadora



ANEXO L - PROGRAMA DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CÓDIGO 501183)



Universidade Estadual de Ponta Grossa

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE ENSINO
SEÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO

CÓDIGO: 501183

DISCIPLINA: Filosofia da Educação Brasileira

Aulas teóricas: 68

Aulas práticas: 00

Carga horária total: 68 horas

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: Licenciatura em Pedagogia

EMENTA

A Educação enquanto objeto de reflexão filosófica. Diferentes trajetórias da filosofia da educação no Brasil. As referências filosóficas em debate na educação do Brasil contemporâneo. Educação: fins e valores. Filosofia, educação e cidadania. A contribuição da Filosofia para a democratização do saber. Pedagogia incipiente e a busca dos Fundamentos Filosóficos.

OBJETIVOS

- Abordar os fundamentos filosóficos que orientam as diferentes concepções educacionais no Brasil;
- Tratar dos problemas educacionais brasileiros a partir das contribuições da Filosofia;
- Explicitar a especificidade da educação, ressaltando suas finalidades e importância para a formação dos seres humanos.

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA

1. As relações entre filosofia e educação



- Importância da filosofia na educação.
- Filosofia da educação no Brasil.
- Contribuições da reflexão antropológica, epistemológica/gnosiológica e ontológica no campo da educação.

2. As influências das correntes filosóficas na educação brasileira

- Tomismo
- Naturalismo
- Positivismo
- Pragmatismo
- Fenomenologia
- Existencialismo
- Materialismo histórico e dialético
- Neopragmatismo

3. O debate modernidade e pós-modernidade na educação no Brasil

- Modernidade x Pós- modernidade: Verdade, objetividade, racionalidade, emancipação, universalidade, razão, neopragmatismo, relativismo, subjetivismo, imediatismo.

METODOLOGIA EMPREGADA NA DISCIPLINA

- Aulas expositivas, debates, leitura crítica de livros e textos, trabalhos em grupo.

AVALIAÇÃO: O sistema de avaliação será composto pelos seguintes instrumentos: trabalhos escritos, provas escritas, pesquisas, apresentação de trabalhos em grupo.

A sistemática de avaliação será apresentada em documento anexo.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ANDRADE, J. P. Educação e democracia: um ensaio sobre o conceito de experiência em John Dewey. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 21, n. 41, p.15-42, jan./jun. 2007.

ARANA, H. G. **Positivismo**: reabrindo o debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.



BARBOSA, C. L. de A. A herança da filosofia deweyana: influência na vida e obra de Anísio Teixeira. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 17, n. 34, p. 65-80, jul./dez. 2003.

BORON, A. A. **Filosofia política marxista**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2003.

CARVALHO, C. H. de; CARVALHO, L. B. de O. B. de. O positivismo e o pensamento educacional de Durkheim. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 14, n. 27/28, p. 81-88, jan./jun. e jul./dez. 2000.

CARVALHO, J. M. de. Eclosão no Brasil das vertentes positivistas. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 13, n. 26, p.77-87, jul./dez. 1999.

CICERO, A.; SALOMÃO, W. (Orgs.). **O relativismo enquanto visão de mundo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

CONNOR, S. **Cultura pós-moderna**: introdução às teorias do contemporâneo. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

COMTE, A. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

CURY, C.R.J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DALBOSCO, C. A. Considerações sobre a relação entre filosofia e educação. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 10, n. 1, p.32-49, jan./jun. 2003.

DALBOSCO, C. A.; CASAGRANDA, E. A.; MÜHL, E. H. (Orgs.). **Filosofia e pedagogia**: aspectos históricos e temáticos. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FRANCA S.J., L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Tradução: Leonel Franca, S.J. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. **Uma pós-modernidade de libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.



JAMES, W. **Pragmatismo**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

KINOUCHI, R. R. Notas introdutórias ao pragmatismo clássico. **Scientiæ Zudia**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 215-26, 2007.

LOMBARDI, J. C. (Org.). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas, SP: Autores associados/UnC, 2001.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

MARTINS, P. C. de M. Conservadorismo, educação e tomismo no império brasileiro. **Revista Brasileira de História das Religiões**, n. 3, jan. 2009.

MARX, K. _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983, Vol. 1, tomo 1.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MENDES, D. T. **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

MENDONÇA, A. W. P. C. et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p.96-113, jan./abr. 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, M. C. M. de. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-167.

_____. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004.



OLIVEIRA, B. A. de. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. In: OLIVEIRA, B. A. de.; DUARTE, N. **Socialização do saber escolar**. São Paulo, Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, apud GHIRALDELLI Junior. **História da educação**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1994, p. 54-78.

RORTY, R. **Consequências do pragmatismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1982.

_____. **A filosofia e o espelho da natureza**. Lisboa: Dom Quixote, 1988.

_____. **Objetivismo, relativismo e verdade**: escritos filosóficos I. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

_____. Verdade e liberdade: uma réplica a Thomas McCarthy. In: GHIRALDELLI JR., P. **Richard Rorty**: a filosofia do novo mundo em busca de mundos novos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 99-117.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SEMERARO, G. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p.28-39, maio/jun./jul./ago, 2005.

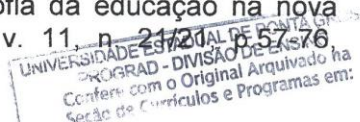
SEVERINO, A. J. A contribuição da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, n. 45, mar. 1990.

_____. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

_____. **A filosofia contemporânea no Brasil**: conhecimento, política e educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOARES, J. R. **O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea**. 2007, 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SOARES, R. D. A escola unitária e o papel da filosofia da educação na nova ordem mundial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 11, n. 21/22, p. 51-76 jan./jun. e jul./dez. 1997.



SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência.** 4. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.

TONET, I. Educação e concepções de sociedade. **Universidade e Sociedade.** v. 9, n. 19, p. 100-104, São Paulo, 1999.

_____. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.** Ijuí, \RS: Ed. Unijuí, 2005.

_____. **Educação contra o capital.** Maceió: EDUFAL, 2007.

WOLFGANG, R. **O caminho da filosofia: dos primórdios até o século XX.** Brasília: Universidade de Brasília, 2008. v.2.

WOOD, E. M; FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 7-22.

Aprovado em Reunião Departamental no dia _____ de _____

Aprovado pelo Colegiado de Curso no dia _____ de _____

CHEFE

COORDENADOR(A)

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Colegiado de Licenciatura em Pedagogia

Prof.^a Nelba Maria Teixeira Pisacco
Coordenadora



ANEXO M – PROGRAMA DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I (CÓDIGO 501547)

Universidade Estadual de Ponta Grossa
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE ENSINO
SEÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS
PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: Ciências Humanas, Letras e Artes

DEPARTAMENTO: Educação

CÓDIGO: 501547

DISCIPLINA: Filosofia da Educação I

Aulas teóricas: 102

Aulas práticas: 00

Carga horária total: 102 horas

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: Licenciatura em Pedagogia

EMENTA

Características e especificidades da Filosofia e suas diferenças em relação a outros modos de conhecer a realidade, tais como: o mito, o senso comum e a ciência. A Filosofia da Educação na história da Filosofia. Influências das estruturas sociais da Antiguidade Clássica e do Período Medieval no processo de organização dos fenômenos educativos. A relação entre a concepção de mundo produzida na Modernidade e o fenômeno educativo.

OBJETIVOS

1. Compreender a especificidade da Filosofia para o conhecimento da realidade.
2. Reconhecer a Filosofia da Educação como uma fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos, bem como das práticas educativas ao longo da história da civilização ocidental.
3. Perceber as influências das estruturas sociais da Antiguidade Clássica e do Período Medieval no processo de organização dos fenômenos educativos.
4. Estabelecer relações entre a nova concepção de mundo produzida na Modernidade com as concepções referentes às práticas educativas.

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA

1. Introdução à Filosofia – 10 horas

- As diferenças e especificidades de cada modo de conhecer: mitologia; senso comum, ciência e filosofia;
- A importância da filosofia para o conhecimento da realidade.
- Relações entre a Filosofia e educação.

2. A Filosofia e a Educação na Antiguidade – 30 horas

- Surgimento da Filosofia na Grécia Antiga.
- A Paidéia grega.
- A constituição do pensamento metafísico.
- Os problemas do ser e do conhecer.

3. A Filosofia e a Educação na Idade Média – 20 horas

- O pensamento cristão e a filosofia patrística.
- Sociedade, Cultura e educação medieval.
- As relações entre fé, razão e educação.
- O pensamento Agostiniano.
- O pensamento Tomista.

4. A Filosofia e a Educação na Modernidade – 42 horas

- Organização social e o conhecimento.
- A constituição da ciência moderna; o paradigma cartesiano-newtoniano.
- Pensamento moderno e a idéia de modernidade;
- Correntes filosóficas: empirismo, racionalismo, iluminismo, idealismo, marxismo, existencialismo.

METODOLOGIA EMPREGADA NA DISCIPLINA

1. Aulas expositivas
2. Debates
3. Leitura crítica de livros e textos
4. Trabalhos individuais e em grupo
5. Exibição, fruição e análise de materiais audiovisuais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARISTÓTELES. Livro VIII. In: _____. **Política**. 2ª ed. Tradução: Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988, p. 267-285.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2004.

COMÊNIO. **Didáctica Magna**. 5ª ed. Tradução: Joaquim F. Gomes. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

MARCONDES, D. **Textos básicos de Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MARX, K. Introdução para a crítica da economia política. In: MARX, K & ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. Tradução: Álvaro Pina. Lisboa/Moscou: Editora "Avante!" & Edições Progresso, 1982, t. 1, p. 528-533.

_____; ENGELS, F.. **O Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre, L&PM, 2001.

MORE, T. **A utopia**. São Paulo. Martin Claret, 2000.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio** ou da educação. São Paulo: Martins Editora, 2004.

TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica**. Primeira Parte. (Questões 1-49). 2ª Ed. Tradução: Alexandre Côrrea. Caxias do Sul: Livraria Sulina Editora, 1980.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo. Perspectiva, 2002.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 1440p.

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 7ª ed. Tradução: Gaetano La Monaco. São Paulo: Cortez, 1999.

ORWELL, G. **A Revolução dos Bichos**. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia**. v. 1,2,3,4,5,6,7. São Paulo: Paulus, 2008.

Aprovado em Reunião Departamental no dia 24 de fevereiro de 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Educação

Prof. Dra. Estela Rodrigues
CHEFE
Chefe

Aprovado pelo Colegiado de Curso no dia 10 de março de 2014.

Prof.ª Patrícia Floch
COORDENADORA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Colegiado de Licenciatura em Pedagogia.
Prof.ª Patrícia Floch
Coordenadora

**ANEXO N – PROGRAMA DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II
(CÓDIGO 501548)**



Universidade Estadual de Ponta Grossa
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE ENSINO
SEÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: Ciências Humanas, Letras e Artes

DEPARTAMENTO: Educação

CÓDIGO: 501548

DISCIPLINA: Filosofia da Educação II

Aulas teóricas: 68

Aulas práticas: 00

Carga horária total: 68 horas

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: Licenciatura em Pedagogia

EMENTA

A Modernidade e a educação. O debate filosófico entre Modernidade e Pós-Modernidade. A relação entre os fundamentos filosóficos e as principais teorias pedagógicas (desde a Modernidade até a Contemporaneidade) que influenciam a prática educativa.

OBJETIVOS

1. Estabelecer relações entre o projeto de sociedade e de formação da Modernidade e a educação, de modo a verificar suas influências na educação escolar.
2. Analisar os fundamentos filosóficos que norteiam as diferentes teorias pedagógicas que influenciam a prática educativa.
3. Identificar as diferenças essenciais entre as concepções de homem, sociedade e educação da Modernidade e da chamada "Pós-Modernidade".
4. Perceber a importância da educação para a formação humana.

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA

1. Modernidade e Educação -14 h

- A Modernidade e suas origens: econômicas, sociais, culturais e políticas.
- Modernidade e educação: abordagens filosóficas e autores.
- O pensamento moderno e suas influências na educação, em geral, e na educação escolar, especificamente.

2. Influências das Teorias Pedagógicas na Prática Educativa Escolar – 14h

- Essencialismo e suas influências na prática educativa escolar.
- Existencialismo e suas influências na prática educativa escolar.
- Marxismo e suas influências na prática educativa escolar.

3. O debate modernidade e pós-modernidade na educação – 20 horas

- Modernidade x Pós- Modernidade: embate na Filosofia e na Educação.

4. A relação entre a filosofia e a educação nos dias atuais – 20 horas

- A função social da educação para a formação humana na atualidade.
- Filosofia e educação hoje: autores, debates e suas influências nas práticas educativas.

METODOLOGIA EMPREGADA NA DISCIPLINA

1. Aulas expositivas.
2. Debates.
3. Leitura crítica de livros e textos.
4. Trabalhos individuais e em grupo.
5. Exibição e análise de filmes.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2000. (939 a942).
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad.: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- JAMES, W. **Pragmatismo**. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- MARX, K. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2001.
- SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. 4. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2005.
- SEVERINO, A. J. **A filosofia contemporânea no Brasil. Conhecimento, política e educação**. Petrópolis, Vozes, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Trad.: Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 104-123.
- ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BERMAN, M. **Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo. Cia das Letras, 2007.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo, Unesp, 2009.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2002.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

Aprovado em Reunião Departamental no dia 24 de fevereiro de 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Educação

Aprovado pelo Colegiado de Curso no dia 10 de março de 2014.

CHEFE
Prof.ª Dra. Maria de Fátima Rodrigues

Simone de Fátima Flachi
COORDENADOR(A)
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Colegiado de Licenciatura em Pedagogia
Prof.ª Simone de Fátima Flachi
Coordenadora